Российская академия наук
Институт психологии

Социальный и эмоциональный интеллект

От процессов к измерениям

Под редакцией
Д. В. Люсина,
Д. В. Ушакова



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2009

УДК 159.9
ББК 88
С 69

С 69 **Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям** / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с. (Интеграция академической и университетской психологии)

ISBN 978-5-9270-0153-8

УДК 159.9
ББК 88

Книга освещает самые современные достижения в исследованиях механизмов и создании методик измерения социального и эмоционального интеллекта. В нее включены работы ведущих специалистов в этой области из России и других стран. Понятия социального и эмоционального интеллекта являются центральными в психологии ввиду как их теоретического значения, так и богатых возможностей применения на практике. Книга будет полезна широкому кругу специалистов в различных областях психологии и смежных дисциплин, в том числе практикам, работающим в сферах профессионального отбора и развития, семейных отношений, личностного роста.

Издание осуществлено при финансовой подержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 08-06-16040д

ISBN 978-5-9270-0153-8

Содержание

Прикладные аспекты и методы измерения

Введение

В 2004 г. в издательстве Института психологии РАН под редакцией Д. В. Люсина и Д. В. Ушакова вышла книга «Социальный интеллект: теория, измерение, исследования». В нее входили статьи, посвященные теоретическим, экспериментальным и психометрическим исследованиям социального интеллекта. За прошедшее с тех пор время интерес к данной проблематике еще больше возрос, с чем связано появление настоящей книги, которая в определенном смысле является продолжением предыдущей. Она посвящена последним разработкам в области социального и эмоционального интеллекта и включает в себя статьи различных жанров, от теоретических до экспериментально-прикладных, написанных ведущими специалистами в данной области.

Притягательность темы эмоционального и социального интеллекта понятна. Философов и психологов издавна интересовала проблема соотношения эмоциональной и познавательной сфер психики человека. Различение этих сфер и даже абстрагирование от одной из них при рассмотрении другой оказывается продуктивным и для философских построений, и при проведении эмпирических психологических исследований. В то же время практически все авторы признают, что на самом деле эти две сферы неразделимы и в любой момент человеческой жизни работают как когнитивные, так и эмоциональные процессы. Точнее говорить даже не о совместном функционировании двух типов процессов, а о том, что любой психический процесс имеет когнитивный и эмоциональный аспекты. Вместе с тем, в том наборе теоретических понятий, которыми традиционно оперируют психологи, заложен разрыв между эмоциональной и познавательной сферами психики. С этой точки зрения понятия социального и эмоционального интеллекта оказываются особенно важными и актуальными, так как они находятся на стыке изучения когнитивных и эмоциональных явлений. Представляется, что они имеют серьезный потенциал с точки зрения синтеза эмоций и когниций на теоретическом уровне.

В экспериментальной психологии интерес к связи между когнитивными и эмоционально-мотивационными процессами стал проявляться особенно ярко как минимум с 1940-х годов, когда в психологии восприятия возникло движение «Новый взгляд». С тех пор накоплено большое количество данных и предложен ряд теоретических моделей, показывающих, как эмоциональные состояния человека или эмоциональная окрашенность перерабатываемого материала влияют на восприятие, внимание, память, мышление. В то же время в психологии эмоций последних десятилетий особое внимание уделяется когнитивным факторам, обусловливающим то, какие эмоции и каким образом будут переживаться человеком. Исследования социального и эмоционального интеллекта хорошо вписываются в эти направления психологии, с одной стороны, основываясь на их результатах, с другой стороны, способствуя их дальнейшему развитию.

Тема эмоционального и социального интеллекта также представляется важной с точки зрения практики. Опыт повседневной жизни подсказывает психологам, что хорошее понимание эмоций и различных социальных коллизий позволяет людям находиться в гармонии с собой, преуспевать в профессиональной деятельности и быть счастливыми в личной жизни. Кажется возможным, что во всех этих областях эмоциональный и социальный интеллект не менее, а часто – и более важен, чем интеллект общий. Хотя эмпирические данные далеко не всегда подтверждают эту догадку, она продолжает привлекать исследователей.

Какие изменения произошли в русскоязычной психологии социального и эмоционального интеллекта за пять лет с момента выхода в свет предыдущей книги? Сопоставительный анализ двух книг свидетельствует, с одной стороны, о достаточно серьезном прогрессе, а с другой – об изменении акцентов.

Книга 2004 г. – это обозначение первых шагов отечественной науки в плане исследования индивидуальных особенностей социального и эмоционального интеллекта. В той книге фактически сделаны три основные вещи: представлены созданные и использовавшиеся в России к тому моменту методики измерения социального и эмоционального интеллекта, привлечены исследования процессов переработки социальной и эмоциональной информации, а также предложены концептуальные рамки для осмысления проблематики. Можно констатировать, что нынешняя книга фиксирует существенное изменение. В ней сообщается о разработке ряда новых и усовершенствовании уже имевшихся методов измерения. Проведена адаптация широко известных зарубежных методик (теста на эмоциональный интеллект MSCEIT, теста эмоциональной креативности Эверилла). Методический репертуар российского исследователя, таким образом, расширяется.

Однако более важно то, что книга знаменует начало достаточно широкого использования методик оценки эмоционального и социального интеллекта в связи с показателями личностных достижений и позиций человека – лидерства, самоактуализации, эмоциональных реакций на несправедливость и т. д. Во многих случаях при этом используются те методы, о разработке которых сообщалось в предыдущей книге, как, например, опросник ЭмИн. Интересно, что в отечественных работах, отраженных в книге, эмоциональный и социальный интеллект часто оказываются значимо связаны с показателями реальной жизни. У западных коллег эти связи выглядят существенно скромнее.

Расширился спектр работ, посвященных механизмам социального и эмоционального познания. В нынешней книге представлены исследования переработки эмоциональной и социальной информации, онтогенеза и даже психофизиологических механизмов.

Основное изменение акцентов, отраженное в новой книге, состоит в сдвиге соотношения между работами по социальному интеллекту и эмоциональному интеллекту в пользу последнего. Следует отметить, что тенденция роста интереса к эмоциональному интеллекту в отечественной науке соответствует общемировой тенденции, хотя и с некоторой задержкой. На рисунке 1 показан рост числа публикаций по социальному и эмоциональному интеллекту, а также социальным и эмоциональным когнициям с 1960–2006 гг.

Первое, что бросается в глаза – объем публикаций по всем четырем направлениям сильно возрос. Более пристальный анализ показывает, однако, что рост в четырех областях не был равномерным. Первоначально исследования социального интеллекта и социальных когниций преобладали: работы по эмоциональным когнициям появляются



Рис. 1. Динамика публикаций в период 1960–2006 гг.

лишь в 1980-х годах, а по эмоциональному интеллекту – в 1990-х. Однако к рубежу веков ситуация существенно поменялась: если число исследований эмоциональных когниций, хотя и быстро растет, но далеко еще не достигло уровня исследований социальных когниций, то эмоциональный интеллект стал во много раз более популярной темой, чем интеллект социальный. Можно вспомнить, что Дж. Мейер и П. Сэловей вводили эмоциональный интеллект как часть интеллекта социального. Ныне исследования этой части ведутся интенсивнее, чем исследования всех остальных частей, вместе взятых.

Аналогичная тенденция наблюдается и в российской психологии. В настоящей книге представлены эмпирические исследования, которые выполнены в основном с применением методов диагностики эмоционального интеллекта. Еще недавно достаточно популярные методики, направленные на изучение социального интеллекта, отходят на второй план.

Итак, можно констатировать, что отечественная психология социального и эмоционального интеллекта эволюционирует и движется примерно в том же направлении, что и западная. Чего же ожидать дальше? Что можно надеяться увидеть в аналогичной книге, если она выйдет в свет еще через пять лет, в 2014 г.? Оптимальный сценарий, как представляется, включал бы прогресс в трех областях: разработке новых методик, понимании роли эмоционального и социального интеллекта в жизни и исследовании его механизмов. Причем во всех этих областях желателен прогресс не столько вширь, сколько вглубь.

Хотелось бы, чтобы в плане методик произошел переход от количественного накопления к качественному совершенствованию. Для этого необходимо осознание того факта, что современные методики измерения эмоционального интеллекта представляют собой фактически вариации на две темы – задачных тестов и опросников, причем ни те, ни другие не являются полностью удовлетворительными. Поскольку адекватная операционализация является условием надежных выводов относительно любого конструкта, успешное развитие психологии эмоционального и социального интеллекта вряд ли возможно без создания принципиально новых диагностических подходов.

В плане понимания роли эмоционального и социального интеллекта в жизни можно ожидать движения в двух противоположных направлениях. С одной стороны, оптимизм в отношении предсказательных способностей эмоционального интеллекта может поубавиться, когда мы научимся контролировать другие переменные – личностные особенности и общий интеллект. В самом деле, если обнаруживаются, например, корреляции эмоционального интеллекта с профессиональными достижениями, то они могут обусловливаться третьими переменными (такими как интеллект или личностные свойства «Боль-

шой пятерки»), коррелирующими с эмоциональным интеллектом и обусловливающими профессиональный успех. Контроль за правдоподобными кандидатами на роль этих третьих переменных является важным условием корректности подобных исследований. С другой стороны, создание новых методов диагностики может вывести исследователей на обнаружение более сильных зависимостей между эмоциональным интеллектом и достижениями в жизни. Во всех случаях необходимо двигаться от простого корреляционного понимания связи между эмоциональным интеллектом и жизненным успехом человека к более сложному, при котором роль эмоционального интеллекта опосредована типом жизненных ситуаций, через которые приходится проходить человеку, полученным им опытом и т. д.

Наконец, принципиально важно продвинуться в понимании механизмов работы социального и эмоционального интеллекта. В наш рациональный век мы склонны рассматривать эмоции как какое-то не очень нужное, а иногда и препятствующее рациональному решению проблем сопровождение когнитивной деятельности. Если это так, то и эмоциональный интеллект – нечто вполне второстепенное. Чтобы отвести эмоциональному интеллекту подобающее место, необходимо по-новому осмыслить роль эмоций в жизни людей.

Д. В. Люсин
Д. В. Ушаков

Теоретические подходы и экспериментальные исследования

Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы

Д. В. Ушаков

Понятие эмоционального интеллекта, которое на протяжении последних двух десятилетий сильно потеснило в научной литературе своего собрата – понятие социального интеллекта, имеет в психологии двойной статус. С одной стороны, это вполне академичный и респектабельный концепт, введенный весьма солидными учеными из американских университетов П. Сэловеем и Дж. Мейером. С другой, – предмет популярных книжек, вызывающий иронию у серьезных специалистов.

Надежды, возлагаемые сегодня на исследования социального и эмоционального интеллекта, становятся более понятными при сопоставлении их с интеллектом общим. С одной стороны, общий интеллект может служить образцом для исследователей социального и эмоционального интеллекта как конструкт, измеряемый с максимально возможной для психологов надежностью, обладающий к тому же большой предсказательной силой в отношении реальных жизненных достижений. С другой стороны, работы по общему интеллекту подходят к границам, у которых его могущество исчерпывается и за которыми можно ожидать вступление в силу эмоционального и социального интеллекта.

В связи с этим ниже вначале будут рассмотрены данные о том, как общий интеллект связан с успехом в жизни, начиная от школьного обучения и заканчивая профессиональной карьерой, социальным статусом и семейным положением. Затем будут показаны те сферы, где общий интеллект становится менее существенным предиктором.

Интеллект и обучение

Роль интеллекта в обучении велика и бесспорна. Успешность обучения в школе коррелирует с тестами интеллекта на уровне порядка $r = 0{,}5$. Так, корреляция теста Равена, одного из наиболее распро-

---

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 08-06-00410а и РГНФ, проект № 09-06-06651а.

страненных инструментов для оценки интеллекта детей и взрослых, со школьными баллами колеблется от 0,3 до 0,72 (Дружинин, 2001). За этими сухими цифрами стоит драматическая реальность. Человеческие различия в обучаемости очень велики. Исследования в Американских вооруженных силах показали, что обучение людей, показатели которых по тестам умственного развития находятся между 10-м и 30-м процентилем, займет от одного года до двух там, где обучение людей с показателями выше 30-го процентиля закончится за три месяца (Vineberg, Taylor, 1972). Разница в скорости составляет от 4 до 8 раз! И это еще не для крайних групп, а для «соседей» по оси умственного развития. Разница в скорости обучения – это на практике миллиарды долларов. Кроме того, совместное обучение людей с разными уровнями способностей снижает мотивацию и самых блестящих, и отстающих.

Люди, которым учиться легко, имеют тенденцию лучше проходить через сито академического отбора и доходить до более высоких ступеней образовательной лестницы. Поэтому не удивительно, что обнаруживается корреляция интеллекта (в районе $r = 0{,}55$) с продолжительностью обучения.

Интеллект и профессиональный успех

В американской психологии существуют даже не сотни, а тысячи исследований связи уровня интеллекта с успешностью в работе. Эти исследования проводились как в гражданской, так и в военной сферах. Результат всегда один и тот же: интеллект – мощный предиктор успешности в работе. Перечислим несколько моментов. Во-первых, высокая предсказательная валидность теста интеллекта наблюдается для всех групп профессий без исключения. Во-вторых, тест интеллекта оказывается валиден не только для успешности умственного труда, но и труда, традиционно понимаемого как ручной. В-третьих, предсказательная сила тестов тем выше, чем более сложной является профессия. В-четвертых, обучение различным профессиям оказывается практически в равной мере зависимым от интеллекта.

Еще один показательный результат, который получен в исследованиях, – корреляция тестов интеллекта всегда выше с объективными показателями успешности труда, чем с оценками коллег или начальников (Gottfredson, 1986).

В психологии накоплена информация, касающаяся не только интеллекта, но и других психологических свойств, которые могут служить предикторами успешности профессиональной деятельности. Ни одно из этих качеств не может соперничать с интеллектом на всем множестве профессий, хотя в отдельных случаях их роль существенна. Так, для малоквалифицированного ручного труда психомоторные способности в некоторых случаях оказываются более

важными, чем интеллект, однако роль этих способностей сходит до нуля для сложной профессиональной деятельности (Gottfredson, 1986; Hunter, Hunter, 1984).

Характеристику полученных результатов в целом дает один из наиболее крупных современных специалистов по проблеме интеллекта Эрл Хант, который пишет: «Исследования психометрических тестов в индустрии и военных отраслях вновь и вновь показывают надежную и социально значимую предсказательную силу в отношении успешности на рабочем месте <…> Психометрические тесты часто являются лучшими предикторами успеха как в школе, так и в профессиональной деятельности» (Hunt, 1997, p. 539).

Выводы из исследований вполне согласуются с практикой. В Вооруженных силах США законом запрещен прием на работу лиц, коэффициент интеллекта которых ниже 80 баллов. Закон позволяет снижать планку лишь в ситуациях, когда страна находится в состоянии объявленной войны.

Интеллект представителей разных профессий

Следует отметить, что внутри профессии люди уже оказываются в определенной степени подобранными по интеллекту. Если бы внутри одной какой-либо сложной профессии мы наблюдали представителей всего спектра интеллектуальных возможностей, то перед нами предстала еще более впечатляющая картина. Однако этого не происходит, и люди с недостаточным когнитивным развитием не выбирают сложных профессий или отсеиваются на подступах к ним.

Наиболее полную картину в этом плане мы находим в Руководстве к Тесту для отбора персонала Вандерлика[*]. За несколько десятилетий применения теста собраны данные об интеллекте претендентов на замещение самых различных должностей. Эти данные показывают, что существует значительная разница в интеллекте между претендентами на разные профессии.

Анализ существующих данных следует предварить описанием применяемых в психологии способов количественной оценки показателей интеллекта. Таких способов несколько: коэффициент интеллекта, процентили, стены и т. д. Далее приводимые в этой статье данные будут отражать наиболее распространенный показатель – коэффициент интеллекта (КИ или IQ). Для подсчета коэффициента интеллекта среднее значение выборки принимается за 100 баллов, а стандартное отклонение – за 15 или 16 баллов. При таком способе подсчета с учетом нормального характера распределения интеллектуальных показателей

---

* Тест интеллекта из 50-ти задач, который часто применяется работодателями США при наборе кадров.

наиболее распространенными оказываются значения интеллекта, близкие к 100 баллам. В пределах одного стандартного отклонения от среднего значения, т. е. между 85 и 115 баллами, находится 68% процентов населения.

В границы двух стандартных отклонений, т. е. между 70 и 130 баллами, входит уже более 95% людей. Обычно уровень выше 130 баллов принимают как границу умственной одаренности, а уровень ниже 70 баллов – как черту умственной отсталости. При этом необходимо осознавать условность этих границ, подобно тому как условна, например, граница, отделяющая высоких людей от не очень высоких – это 170 см, или 180, или 190?

Лишь 1% людей имеет коэффициент интеллекта, превышающий 136 баллов, а уровня в 145 баллов достигает лишь один человек на несколько десятков тысяч.

Если рассмотреть теперь уровень интеллекта представителей различных профессий, то окажется, что он неоднороден. Средний коэффициент интеллекта лиц, претендующих в США на должность нотариуса, исследователя-аналитика или менеджера по рекламе, составляет около 120 баллов. Средний интеллект кандидатов на должность сторожа или упаковщика – не более 90 баллов (Wonderlic Personnel Test, 1992). Вообще средний интеллект американцев, занятых квалифицированным трудом (адвокатов, ученых, врачей и т. д.), оценивается в 114 баллов (Storfer, 1990, p. 206). Если учесть, что интеллект в 114 баллов и выше показывают менее 20% населения, то становится понятным, что в современных условиях повышения роли сложных профессий интеллектуальный потенциал наиболее развитых стран оказывается недостаточным для обеспечения собственных потребностей и возникает необходимость «импорта мозгов».

Представители одной профессии представляют собой относительно гомогенную в плане интеллекта выборку. Стандартное отклонение коэффициента интеллекта для представителей одной профессии составляет около 8 баллов, что практически вдвое ниже, чем в среднем по популяции (Hunter, Schmidt, Judiesch, 1990).

Интеллект и творческие достижения

Исследования живущих выдающихся людей – ученых, политиков, деятелей искусства – осуществить достаточно трудно, поскольку такие люди весьма дорожат своим временем, а доступ к ним непрост. Тем не менее, известно, по крайней мере, одно систематическое исследование психологических особенностей крупных ученых, проведенное в начале 1950-х годов Энн Ро (Roe, 1952, 1953). Ро провела исчерпывающее интервьюирование и тестирование 64 виднейших американских ученых в области физики, биологии, психологии и ан-

тропологии. Характерной особенностью ученых оказался чрезвычайно высокий психометрический интеллект. Ро использовала три шкалы интеллекта – вербальную, пространственную и математическую. Медианное значение показателей выдающихся ученых по первой из них составило 137 баллов, по последней – 166, результаты по пространственному интеллекту были промежуточными. Индивидуальные значения варьировались от 121 до 194 баллов. Учитывая, что IQ более 136 баллов демонстрирует 1% населения, а значений в 166 баллов достигают сотые доли процента, показатели ученых следует расценить как сверхвысокие.

Также очень высокие показатели, превышающие 140 баллов, зафиксировал по Терменовскому тесту понятийного интеллекта (Termen Concept Mastery Test) Ф. Бэрон в своем исследовании творческих писателей (Baron, 1963).

Таким образом, исследования приводят к заключению, что выдающиеся в творческом отношении люди показывают очень высокие результаты по тестам интеллекта.

Интеллект и социальный статус

В современном обществе социальный статус в наибольшей степени определяется образованием, получением престижной профессии, а в дальнейшем – профессиональными достижениями. Поэтому логично ожидать, что тесты интеллекта способны предсказывать социальный статус человека.

Первое исследование по поводу соответствия психометрического интеллекта реальным достижениям было начато еще в 1921 г. В лонгитюде, проведенном с американским размахом, создатель теста Стэнфорд-Бине Луис Термен и его сотрудники отобрали из более чем 150 тысяч школьников около полутора тысяч детей, показавших наиболее высокие результаты по тестам интеллекта (IQ более 136). Затем через 6–7, 11–19, 30–31 и 60 лет были проведены контрольные исследования жизненных успехов, которых добились высокоинтеллектуальные дети.

Выяснилось, что практически все члены выборки Термена добились высокого социального статуса. Все они закончили школу, а 2/3 – университет. По числу докторов наук, опубликованных книг и патентов группа Термена в 30 раз превысила уровень контрольной выборки. Кстати, доход среди членов группы был в 4 раза выше среднего по США.

Любопытное обстоятельство, однако, заключается в следующем. Ни один из обследуемых не проявил исключительного таланта в области науки или искусства, который можно было бы рассматривать как вклад в мировую культуру. В то же время был обнаружен один ребенок, который несколько не дотянул до требовавшихся в исследовании Термена 136 баллов КИ, однако в последующей жизни достиг того,

что не удалось никому из избранных – стал лауреатом Нобелевской премии. Это примечательное обстоятельство еще раз напоминает, что нет резкой черты, отделяющей сверхвысокий интеллект от просто высокого: с ростом интеллекта повышается вероятность выдающихся достижений.

Более поздние исследования повторяют результаты Термена. Корреляции между коэффициентом интеллекта ребенка и его статусом во взрослом возрасте могут составлять до $r = 0,8$, хотя более типичный показатель – $r = 0,5$ (Rutter, 1989). При этом социальная мобильность (переход из одного класса в другой) в западных странах также зависит от интеллекта. Так, в США и Шотландии переход в вышестоящий класс на 40% определяется психометрическим интеллектом, причем в Шотландии этот процесс происходит быстрее, чем в США (Равен, Курт, Равен, 1996). В США прирост балла коэффициента интеллекта приводит к повышению годового дохода в среднем на 1000 долларов (Storfer, 1990).

Для уточнения результатов Термена и других западных авторов необходимо подчеркнуть, что характер связи способностей с успехом в обществе обусловлен устройством самого общества. Мудрый Конфуций в свое время сказал, что в хорошо устроенном обществе стыдно быть бедным, а в плохо устроенном – стыдно быть богатым. Перефразируя, можно получить весьма актуальное для современной психологии изречение: «В хорошо устроенном обществе умным быть полезно, а в плохо устроенном – вредно».

Известный социолог В. Парето развил теорию «кругооборота элит», согласно которой устойчивым может быть только то общество, которое позволяет своим наиболее способным членам проникать из низших слоев в высшие. В противном случае, то есть в обществе с кастовыми перегородками, в низших слоях создается чрезмерное давление, создаваемое деятельностью наиболее талантливых людей, после чего следует социальный взрыв.

Конечно, и при отсутствии кастовых перегородок движение наверх далеко не всегда определяется интеллектом. По-видимому, принципы кадрового движения в советской номенклатуре еще только ждут своих исследователей. Однако та недееспособность высших советских руководителей, которая стала предметом анекдотов в конце 1970-х годов, говорит, скорее всего, о том, что выдвижение определялось качествами, слабо связанными с интеллектом. Талант не означает непременного успеха. Связь таланта и успеха определена устройством общества.

Приведенные выше исследования выполнены в США и Западной Европе, т.е. странах с устоявшейся и достаточно эффективной системой выдвижения и поощрения наиболее успешных членов общества. В России наблюдаются те же закономерности в плане связи интеллекта

с успеваемостью и возможностью поступления в вузы. Нет оснований ожидать и существенных различий в отношении успешности в работе.

В то же время в переходный период 1990-х годов в России, по-видимому, многие люди с наиболее высоким уровнем образования и учеными степенями попали в низкооплачиваемую категорию. Во всяком случае, в исследованиях, проведенных В. В. Кочетковым и В. Н. Дружининым (2001) в России в 1990-х годов, не было выявлено связей между социально-экономическими характеристиками и интеллектом детей и взрослых.

Когда излишний интеллект вреден

Факты типа тех, что приведены выше, составляют львиную долю результатов в исследованиях внешней валидности тестов интеллекта. Однако для полноты картины необходимо отметить и другую сторону. Есть данные, которые свидетельствуют о том, что в некоторых случаях возможно «горе от ума». Так, по данным исследования успешных лидеров в США получается, что для них существует оптимальный уровень интеллекта, несколько превышающий средний уровень группы, к которой лидер обращается, но не очень далеко его превосходящий[*]. При слишком высоком интеллекте лидер становится непонятен для «массы». Об этом говорят и результаты Д. Саймонтона, извлеченные им из ретроспективных оценок интеллекта Л. Терменом и К. Кокс выдающихся людей прошлого. У Саймонтона получилась невысокая, но значимая отрицательная корреляция ($r = -0{,}29$) между оценкой интеллекта и известностью среди военных, политических и религиозных деятелей прошлых веков (Simonton, 1976).

Какую долю успехов может объяснить интеллект?

Представляется, что те 30–35% дисперсии (что соответствует прогностической валидности на уровне 0,5–0,6), которые могут быть объяснены в успехе в сложной профессиональной деятельности тестами интеллекта, достаточно правдоподобно показывают реальное место интеллекта в жизни современного человека. Остальное приходится на долю жизненных обстоятельств (большая часть) и других индивидуальных особенностей (меньшая часть).

---

* Бывший президент США Джордж Буш-младший при поступлении в колледж набрал по тесту SAT 566 баллов при среднем значении в 500 баллов и стандартном отклонении в 100 баллов, что в пересчете на коэффициент интеллекта составляет приблизительно 110 баллов – результат хотя и выше среднего, но далеко не блестящий (Sternberg, 2003). Этот результат означает, что каждый пятый взрослый американец превосходит своего президента по коэффициенту интеллекта.

Зададимся вопросом: насколько большую роль в успехе человека в профессиональной деятельности и жизни вообще играют его личные достоинства, т. е. психологические качества, а какую роль – обстоятельства, случай? Очевидно, что роль случая велика. Молодой корсиканец Бонапарт не превратился бы в императора Наполеона, если бы ему не представились два счастливых случая – в Тулоне и 13-го вандемьера в Париже (Тарле, 1957). Более того, родись он на 100 лет раньше или позже и не застань времена Революции, вряд ли сегодня кто-то знал бы его имя. Но также справедливо и то, что другой человек, не обладающий интеллектом, волей, работоспособностью и жаждой власти Бонапарта, не смог бы воспользоваться подвернувшимися возможностями. Таким образом, феноменальный взлет Бонапарта не был бы возможен как без его необычайных личных качеств, так и без воли случая (или судьбы – не в этом дело).

Пример Наполеона Бонапарта – это яркий, демонстративный случай. Жизнь большинства людей менее ярка, но закономерности остаются теми же. Психология во многих случаях сумела зафиксировать влияние обстоятельств на профессиональный успех, как это было, например, сделано Д. К. Саймонтоном в отношении ученых (Simonton, 1988).

Большую роль в научном успехе, например, играет такое случайное обстоятельство, как место рождения. К. Берри (Berry, 1981, 1990) изучил культурное происхождение более чем 390 лауреатов Нобелевской премии в области науки. Он установил, что большая их часть происходит из больших городов. Так, 60% американских лауреатов происходило из Нью-Йорка или одного из городов Среднего Запада. В Германии люди, рожденные в Гамбурге, Мюнхене или Штуттгарте, в 10 раз чаще становятся лауреатами, чем выходцы из сельских районов.

Подобно этому более половины американских выдающихся шахматистов происходит их районов Нью-Йорка, Сан-Франциско или Лос-Анджелеса (Gardner, 1982).

Большую роль играет религиозная принадлежность. Протестанты опережают католиков по вкладу в бизнес, науку и искусство стран, таких как США и Германия, где обе эти конфессии представлены (Knapp, Goodrich, 1952).

Большую роль играет также история ребенка в семье. Первенцы имеют существенно больше шансов добиться успеха в жизни (Cattell, Brimhall, 1921; Roe, 1952).

Все эти факты говорят о большой роли внешних обстоятельств в жизненном успехе. Общество равных возможностей остается сегодня недостижимой утопией, а раз это так, то полного объяснения успеха в жизни на основе психологических особенностей личности в принципе быть не может.

Отсюда следует простой и ясный вывод: успех в жизни и профессии не может быть выведен из одних только индивидуальных качеств, всегда присутствует и доля обстоятельств. Как распределяются между собой вклады этих двух факторов? Конечно, оценка здесь может быть лишь очень приблизительной, поскольку, с одной стороны, мы сегодня имеем еще слишком мало данных, с другой, – соотношение этих вкладов – величина переменная, она зависит от общества, профессиональной ситуации и т. д. Все же можно сделать прикидки на основании размера эффекта влияния описанных выше средовых факторов (таких как порядковый номер рождения в семье или места рождения) на достижение профессионального успеха. Эти прикидки показывают, что роль средовых факторов колеблется вокруг примерно 50%, оставляя другие 50% на долю индивидуальных особенностей людей.

Каково же место интеллекта среди других психологических свойств, влияющих на профессиональные достижения человека? Однозначного ответа на этот вопрос не может быть – все зависит от конкретных особенностей профессии. Можно выявить, однако, закономерности. Роль интеллекта тем больше, чем:

а) сложнее профессия,
б) больше вес отношений «человек–объект» и меньше – «человек–человек» (Ушаков, 2004, с. 80).

Социальный и эмоциональный интеллект

Интеллект, измеряемый традиционными тестами, лучше предсказывает успех в деятельности с неживыми объектами, чем в общении с другими людьми – этот важный вывод стал одним из оснований обращения к понятиям социального и эмоционального интеллекта. Задавшись вопросом: «А не можем ли мы обнаружить специальную интеллектуальную способность, ответственную за понимание других людей, самих себя и социальных ситуаций?», мы выходим на проблему социального и эмоционального интеллекта.

Понятие социального интеллекта было предложено Э. Торндайком в 1920 г. и определено как способность действовать разумным образом в человеческих отношениях.

Важное значение имело то, что лидер в области психометрических исследований интеллекта Дж. Гилфорд в своей кубической модели выделил место для социального интеллекта и совместно с М. О'Салливен разработал тест. Было показано, что социальный интеллект достаточно успешно предсказывает некоторые жизненные достижения.

Однако в исследованиях социального интеллекта постепенно выявился ряд проблем. Уже Э. Торндайк сообщал о том, что тесты, направленные на измерение социального интеллекта, высоко корре-

лируют с тестами вербального интеллекта. Более систематически этот вопрос исследовал Л. Кронбах, который в своей влиятельной работе показал, что тесты социального интеллекта при совместной факторизации с другими тестами интеллекта не образуют отдельного фактора, а оказываются нагруженными по фактору вербального интеллекта. Другими словами, получается, что понятие социального интеллекта излишне, а успешность понимания социальной ситуации и умение адекватно себя вести зависят просто от вербального интеллекта. Хотя в других работах все же были получены данные о том, что социальный интеллект может быть выделен как отдельная способность, все же они не смягчили общего скепсиса научного сообщества.

Новый всплеск интереса к проблеме начался в 1990-е годы, когда Питер Сэловей и Джон Мейер предложили понятие эмоционального интеллекта, который они определили как форму социального интеллекта, включающую способность отслеживать (*to monitor*) свои и чужие эмоции, различать их между собой и использовать эту информацию для управления своими мыслями и действиями (Salovey, Mayer, 1990).

В 1995 г. научный обозреватель газеты «Нью-Йорк таймс» Дэниэл Гоулмен написал по проблеме эмоционального интеллекта популярную книгу, которая вызвала ажиотаж в средствах массовой информации и стала бестселлером (Goleman, 1995). Как и положено для сенсационной публикации, Д. Гоулмен сделал ряд сильных заявлений. Так, он писал, что эмоциональный интеллект объясняет 85% успеха высших руководителей крупной транснациональной корпорации. Д. Гоулмен связывал эмоциональный интеллект с работой подкорки (амигдалы), в отличие от общего интеллекта, функции которого реализуются корой, и подчеркивал возможность успешного развития эмоционально-интеллектуальной способности. Получилась, таким образом, весьма привлекательная картина: существует некая способность (эмоциональный интеллект), которая имеет решающее значение для успеха в разных сферах человеческой деятельности, в том числе – бизнесе, при этом ее относительно легко можно развить. Прочитайте мою книгу и станете таким (такой), что сможете преуспеть и заработать кучу денег! Вдобавок вновь обнаруженная способность таинственна, иррациональна (связана с подкоркой), поэтому-то рационально мыслящее западное человечество до сих пор не могло ее раскрыть.

Линию Д. Гоулмена подхватили многие авторы психологического ширпотреба. Например, в переведенной на русский язык книге под выразительным названием «Могущество социального интеллекта» читаем: «Всевозможные менеджеры, начальники и руководители всех уровней нуждаются в Социальном Интеллекте, чтобы эффективно справляться со своей работой. То же самое можно сказать о продавцах

и торговых агентах, о преподавателях и врачах, работниках социальной сферы и патронажа, о персонале гостиниц – обо всех, кому в ходе выполнения своих ежедневных обязанностей приходится иметь дело с посторонними людьми. Коэффициент социальной интеллектуальности представляет собой один из наиболее важных и полезных показателей интеллекта… и хорошая новость заключается в том, что его *действительно можно* наращивать» (Бьюзен, 2004, с. 12).

К сожалению, более строгое научное исследование заставляет сдержаннее относиться к понятию эмоционального интеллекта. Две основные проблемы по-прежнему вызывают дискуссии, ставящие под сомнение его ценность.

Первая проблема – способы измерения эмоционального интеллекта

Для того чтобы выяснить, как та или иная способность определяет успешность человека в жизни, нужно для начала эту способность измерить. Тут-то и начинаются проблемы с операционализацией понятия эмоционального интеллекта.

Дело в том, что эмоциональный интеллект измеряют двумя путями – с помощью опросников и с помощью задачных тестов – и эти два способа измерения приводят к разным результатам.

Задачный способ, безусловно, предпочтительнее опросникового для оценки любых способностей. Аналогия такая: что лучше, чтобы оценить скорость бега человека – заставить его пробежать соответствующую дистанцию или спросить, с какой скоростью, по его мнению, он пробежит? Ответ очевиден – если бы для определения чемпионов в беге использовались опросники, наиболее важным качеством для них была бы самоуверенность. Задачный тест более объективен: испытуемый не может по своему желанию завысить свои показатели. Поэтому для оценки, например, общего интеллекта оптимальны задачные тесты, хотя опросники тоже разрабатываются. Так же обстояло бы дело и в сфере эмоционального интеллекта, если бы не выявились некоторые не очень приятные особенности этих тестов.

Прежде всего было установлено, что задачные тесты эмоционального интеллекта коррелируют с общим интеллектом, хотя и не очень сильно. По данным мета-анализа, например, тест MEIS коррелирует с тестами общих способностей на уровне 0,33 (Van Rooy, Visveswaran, 2004).

Опросники эмоционального интеллекта с общим интеллектом почти не коррелируют – по данным того же мета-анализа, $r = 0{,}09$. Однако они, в отличие от задачных тестов, значимо коррелируют с личностными чертами: например, со шкалами Большой пятерки на уровне от 0,23 до 0,34 (Van Rooy, Visveswaran, 2004).

Наконец, корреляция задачных и опросниковых тестов между собой (т. н. конвергентная валидность) находится на уровне скромных 0,3.

Все это означает, что двух связанных между собой способов оценки эмоционального интеллекта не существует. Опросники и задачные тесты не измеряют одну и ту же способность. Слабые корреляции опросников и задачных тестов между собой, различие их корреляций с внешними мерами заставляют предположить, что они оценивают как минимум две разные способности.

Вторая проблема – предсказательная валидность эмоционального интеллекта

Оптимистичные заявления об огромной предсказательной валидности эмоционального интеллекта в духе Д. Гоулмена также не находят подтверждения в серьезных исследованиях с применением существующего на сегодняшний день измерительного инструментария. Цитировать отдельные исследования не имеет смысла, поскольку существуют работы с применением статистического метода мета-анализа, позволяющего обобщать результаты многих исследований, выполненных на сходном материале. В одном относительно недавнем мета-аналитическом исследовании, обобщающем результаты 59 работ с общим числом испытуемых 9522, была показана предсказательная валидность эмоционального интеллекта в отношении успешности профессиональной деятельности 0,24, обучения 0,1 и решения различных жизненных проблем 0,24 (Van Rooy, Visweavaran, 2004). Наименьшая предсказательная валидность выявлена у задачного теста MEIS Мейера и Сэловея (0,19), наибольшая – у опросника TMMS (0,32).

Эти результаты далеки от 85%, обещанных Д. Гоулменом. Они также существенно ниже, чем то, что, как уже отмечалось, дают тесты общего интеллекта. Все же и это было бы не так плохо – лучше что-то, чем ничего. Однако и эти цифры, возможно, не могут быть полностью отнесены на счет одного эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект, как отмечалось выше, коррелирует с общим интеллектом (при измерении по задачным тестам) и с личностными чертами (при измерении опросниками) на уровне около 0,3. Это означает, что часть предсказательной силы эмоционального интеллекта, возможно, определяется его общей дисперсией с общим интеллектом и личностными чертами.

Интуиция психологов против экспериментальных фактов

Психология – весьма своеобразная наука. Опыт повседневной жизни, например, физика вряд ли много может сказать ему о поведении протонов, мю-мезонов или адекватности теории суперструн.

У психологов дело обстоит иначе. Опыт нашей жизни говорит нам о нашем объекте подчас больше, чем научные исследования. Так, анализируя повседневную жизнь, мы часто наблюдаем, сколь важно людям понимать эмоции и чувства других людей, добиваться от них эмоционального отклика и т. д. Видимо, эти жизненные наблюдения и определили ту степень готовности принять идеи могущества эмоционального интеллекта, которая и определила головокружительный успех книги Д. Гоулмена. Эти наблюдения, жизненная интуиция, с одной стороны, определяют легковерность широкой публики в отношении сенсационных заявлений об эмоциональном интеллекте, а с другой стороны, заставляют вновь и вновь обращаться к этому понятию, даже если многочисленные попытки серьезных исследований не дают обнадеживающих результатов.

В принципе в таких науках, как физика, интуиция должна рано или поздно сдаваться перед напором фактов. Но и в психологии, если мы хотим перевести наши интуитивные мнения с уровня смутных гипотез в разряд серьезных научных утверждений, необходима модель, которая позволит операционализировать наши догадки и перевести их в плоскость научного обсуждения.

Представляется, что мы должны искать разрешения описанного противоречия между интуицией психологов и получаемыми фактами через более полное понимание эмоций в жизни людей – не как эпифеномена, сопутствующего в непонятных целях «серьезным» процессам познания, а как системы, обеспечивающей ориентацию человека в мире наравне с рациональными методами познания. Думаю, что это понимание в наибольшей степени отвечает нашей жизненной интуиции, заставляющей нас с таким пристальным вниманием относиться к проблеме эмоционального интеллекта. Думаю также, что это понимание допускает проведение исследований и проверку выдвигаемых положений.

В чем смысл эмоций?

Сегодня есть серьезные основания, чтобы рассматривать эмоции как способ организации поведения, в некоторых аспектах дополняющий рациональный, а в некоторых – альтернативный ему. Конечно, эмоциональное и рациональное в психике человека неразрывно соединены, однако вначале для прояснения мысли их необходимо принципиально развести.

В чем же состоят особенности эмоциональной и рациональной переработки информации? Эмоции – способ глобальной переработки информации и выработки ответа на нее. Ситуация оценивается в своей целостности путем сведения к некоторому прототипу, на который существует вектор поиска правильного ответа.

Анализ ситуации происходит через сличение ситуации с прототипом: чем ближе ситуация к прототипу, вызывающему радость, гнев или сострадание, тем в большей степени развиваются соответствующие реакции. Кроме того, этот анализ всегда центрирован на позиции определенного субъекта, участвующего в ситуации. Например, в одной и той же ситуации соревнования эмоции победителя отнюдь не совпадают с эмоциями проигравшего. Если роль субъекта предполагает болезненные переживания, то наблюдение со стороны – сочувствие. Примеры можно множить до бесконечности. Паттерн, таким образом, всегда эгоцентричен, эмоциональное восприятие ситуации включается только при идентификации субъекта с определенной ролью в ситуации.

Важным свойством эмоциональных паттернов является то, что они допускают объединение в сложные конструкции, что может быть обозначено как логика чувств.

Такой тип анализа принципиально отличается от анализа рационального, при котором ситуация разлагается на элементы, из которых затем конструируются структуры. Рациональная же организация поведения предполагает анализ ситуации и реконструкцию ее как уникальной структуры известных элементов.

Также принципиально отличается и способ реагирования эмоциональной системы от рациональной. Эмоциональная система дает общий вектор, указывающий на целый поведенческий репертуар, из которого выбирается та или иная конкретная форма. Например, сострадание склоняет нас к целому ряду действий в отношении человека, по отношению к которому мы испытываем это чувство: утешать, помочь в решении проблем, утихомирить того, кто его обижает и т. д. Эмоциональная оценка действий является одномоментной. Действие также оценивается по его соответствию прототипу разрешения эмоциональной ситуации.

В некоторых ситуациях оптимальной является аналитическая переработка, в других – глобальная. Аналитическая переработка позволяет достичь максимальной точности ответа, но требует огромных объемов сукцессивного перелопачивания информации. Глобальная эмоциональная переработка дает всегда приблизительный ответ, но очень быстрый, симультанный и со значительно меньшими когнитивными затратами. Эмоциональная переработка, таким образом, обладает преимуществом, во-первых, при дефиците времени, во-вторых, в очень сложных ситуациях, недоступных для аналитического разрешения. Отсюда понятно сближение социального и эмоционального интеллектов. Социальные ситуации настолько сложны, что не допускают аналитического решения, поэтому для их понимания первостепенное значение приобретает эмоциональная система.

Проблему можно представить в филогенетическом плане. В качестве филогенетически исходной можно принять конкретную реакцию на конкретный стимул, например, замирание лягушки при чередовании темных и светлых полос на сетчатке (свидетельство движения затемняющего солнечный свет хищника). Затем направления дальнейшего совершенствования работы нервной системы расходятся. С одной стороны, совершенствуется прототипическое реагирование, с другой, – рациональное, элементное.

Первое направление, ведущее к развитию эмоциональной системы, связано с обобщением ситуаций, на которые следует определенный тип реакции, и обобщение реакций, при котором идут в ход разные действия, сходные, однако, по своему смыслу. Совершенствование эмоционального прототипического реагирования осуществляется в нескольких планах.

Во-первых, идет обобщение конкретных стимулов в системы стимулов, организованные вокруг прототипов. Так, если чередование полос света и тени как признак движения крупного хищника принять за исходную точку, то следующим этапом окажется опознание как хищника животного, в большей или меньшей степени соответствующего прототипу хищника; дальнейшее уточнение приводит к прототипу агрессивного хищника и т. д.

Во-вторых, одна единственная ответная реакция (например, замирание в ответ на появление опасности) превращается в целый репертуар реакций на ситуацию. По мере филогенетического развития существа приобретают возможность все более разнообразных действий. Вероятно, в наибольшей степени это усложнение в животном мире касается действий в отношении сородичей, с которыми возможны игры, ласки, сотрудничество, но и выяснение отношений доминирования. В этом многообразии один тип эмоциональных ситуаций может соответствовать разнообразным поведенческим ответам, в том числе и творчески вырабатываемым индивидом. Последнее, конечно, в наибольшей степени свойственно человеку. Вспомним разнообразие проявлений любви, например, в письме Татьяны Онегину, песнях В. Высоцкого или подарках Гумберта Гумберта его Лолите.

В-третьих, сами ситуации по мере усложнения жизни становятся все более сложными и начинают отвечать одновременно нескольким прототипам. Уже животные оказываются способными совмещать различные эмоции. Так, например, собаки могут одновременно выражать радость по поводу возвращения хозяина, смущение и обиду за его отсутствие.

Параллельно, конечно же, эволюция шла в отношении рациональной переработки информации, что описано в рамках направления исследований, заложенного Ж. Пиаже.

Эмоции и индивидуальные различия людей

Связь эмоций и индивидуальных различий людей разнообразна и многогранна. Мы выделим 5 измерений, по которым люди могут различаться в плане эмоциональности. Некоторые из этих измерений характеризуют уровень развития эмоциональности, другие – не характеризуют, т. е. являются стилями.

Профиль эмоциональности. Эта сторона эмоциональности характеризует большую или меньшую склонность индивида испытывать эмоции определенного вида (гнев, или страх, или наоборот радость) и соответственно связана с темпераментом. В психологии сегодня темперамент часто обсуждается в контексте биологических систем, регулирующих различные типы поведения. Так, Дж. Грей разработал теорию, согласно которой темперамент и связанные с ним эмоции порождены несколькими основными системами, регулирующими поведение индивидов. Это системы торможения поведения, приближающего поведения и система «борись или убегай» (*fight or flight*). Система торможения поведения связана с эмоцией тревоги, система приближающего поведения – с импульсивностью и т. д. Соответственно, большая степень активности той или иной системы у индивида приводит к преобладанию соответствующих эмоций.

Эта сторона эмоциональности оценивается опросниками темперамента. Понятно, что в рамках такой оценки речь не идет о большей или меньшей степени развитости – это стилевая характеристика.

Эмоциональное схватывание ситуации может быть охарактеризовано как способность быстро и адекватно непосредственно реагировать на эмоциональную ситуацию. Эта характеристика в отличие от предыдущей может обладать большим или меньшим развитием. При различных видах патологии (по-видимому, шизофрении, алекситимиии) наблюдается выраженное снижение этой способности.

Сегодня методы оценки этой стороны индивидуальности только начинают развиваться. Для ее измерения могут использоваться тесты, фиксирующие переработку эмоциональной информации в реальном времени, например, быстрое опознание эмоциональных выражений лиц или эмоциональных значений слов.

Структурированность эмоциональности также характеризует уровень развития эмоциональности. Для характеристики структурированности эмоциональных процессов можно воспользоваться примером из исследований когнитивного онтогенеза. Ж. Пиаже в процессе изучения моральных суждений показал, что дети в возрасте до 11–12 лет не различают действия и намерения. Например, дети дают одинаковую моральную оценку действиям персонажа, сломавшего велосипед приятеля намеренно и сломавшего его при попытке

починить. Хотя Ж. Пиаже не обсуждает в этом контексте проблему эмоций, очевидно, что это связанный комплекс проблем. Ситуация, в которой некто, стремясь принести пользу, причинил вред, вызывает у достаточно развитого субъекта сложное эмоциональное состояние. С одной стороны, причиненный вред вызывает огорчение и другие неприятные чувства, с другой стороны, позитивные намерения причинившего вред человека не дают оснований обратить на него гнев, а в некоторых случаях могут вызвать даже чувство благодарности. Исследования Ж. Пиаже показывают, однако, что способность испытывать подобные сложные эмоциональные состояния приходит на определенном этапе развития. Более ранний онтогенетический этап связан с тем, что либо испытывается лишь одна эмоция, либо эмоции сменяют друг друга. Очевидно, что возможны и намного более сложные эмоциональные ситуации, порой описанные в произведениях искусства. Люди существенно различаются между собой в способности переживать сложные структурные эмоции.

Структурная сторона эмоциональности в определенной степени оценивается заданиями, которые разработали Ж. Пиаже и его последователи. Однако эта оценка относится к онтогенетической сформированности, а не к индивидуальным различиям взрослых людей. Оценка структурированности эмоций взрослых людей – пока что очень сложная задача для психологии. Логично предположить, что структурированность эмоций коррелирует с общим интеллектуальным развитием человека, однако отсутствие соответствующих измерительных инструментов не позволяет проверить это предположение.

Эмоциональная направленность личности. Эмоциональность у человека, как уже отмечалось, – это очень сложное образование, которое складывается под воздействием культурной среды и мировоззрения личности. Эмоции, испытываемые верующим христианином относительно многих событий жизни, сильно отличаются от эмоций атеиста по отношению к тем же событиям. Эти содержательные особенности переживания эмоций относительно происходящих событий могут быть названы эмоциональной направленностью личности. Эмоциональная направленность, безусловно, зависит от структурированности эмоциональности человека. Высокая структурированность эмоциональной сферы является условием эмоционально нюансированного отношения к окружающей действительности. Так же и эмоциональный профиль связан с эмоциональной направленностью. Например, то же христианство у выдающихся деятелей приобретало различную эмоциональную окраску, порой более мрачную, порой более радостную, что, вероятно, несет на себе следы эмоциональности их личностей.

Эмоциональность как противоположность обдуманности поведения. Существует, наконец, еще одно значение, в котором мы употреб-

ляем слово «эмоциональный» – в контексте, например, словосочетаний «эмоциональное решение», «эмоциональный подход» и т. д. В этом значении эмоциональное поведение понимается как противопоставляемое поведению, основанному на рациональном обдумывании ситуации. Соответственно, оно может интерпретироваться как относительная сила эмоциональной системы по отношению к рациональной в детерминации поведения.

Эмоциональный интеллект как рефлексивная способность

Если эмоциональность во всех ее описанных выше проявлениях представляет собой способность испытывать эмоции, то эмоциональный интеллект – способность понимать эти эмоции у себя и других. Испытывать чувства и понимать их – не одно и то же. Хотя эмоция в плане ее валентности и побуждения к действию дана непосредственно, все же вызывающие ее аспекты ситуации могут быть выявлены только с помощью дополнительной рефлексии. Эмоциональный интеллект заключается фактически в том, чтобы поставить эмоциональность на службу решению тех или иных задач, формулируемых в рамках рациональной системы поведения. Таким образом, следует ожидать, что условиями высокого развития эмоционального интеллекта должны выступить достаточные показатели общего интеллекта на фоне развитой эмоциональной сферы.

Рефлексия, осуществляемая эмоциональным интеллектом, носит многоуровневый характер. Уровень первичной рефлексии позволяет просто осознавать чувства. Над первичной рефлексией выстраивается вторичная, организующая следующий уровень обобщения. Естественно, по мере увеличения уровня рефлексии роль интеллекта нарастает, а эмоциональности – понижается.

Если рассмотреть с этой точки зрения существующие тесты эмоционального интеллекта, то становится очевидно, что они апеллируют к рефлексии высокого уровня, поскольку сама процедура стандартизированного тестирования отдаляет испытуемого от непосредственного контакта с другим человеком, предоставляя суррогат этого контакта: часто – текст, иногда – фотографию либо рисунок, редко – видео- или звукозапись. Неудивительно, следовательно, что построенные таким способом тесты, с одной стороны, не исследуют способностей человека, отличных от интеллекта, а с другой – мало что добавляют в плане предсказания его социальной эффективности.

В то же время опросниковые тесты тоже не являются радикальным решением проблемы, поскольку, как уже отмечалось, передают измеряемое свойство, преломленное через призму самооценки и самопрезентации испытуемого.

Следовательно, мы предполагаем, что в споре интуиции психологов и разочаровывающих фактов относительно эмоционального интеллекта скорее права интуиция психологов. Разочаровывающие факты получены при применении тестов, которые, хотя и отвечают обычным канонам психометрической работы, однако в данном случае не вполне соответствуют той сложной реальности, которую призваны измерять. Это утверждение, однако, представляет собой лишь одну из возможных гипотез, нуждающихся в эмпирическом подтверждении, чтобы стать более-менее обоснованной теорией. Однако из сказанного очевидно, что методы оценки эмоционального интеллекта не позволяют найти поддержки для этой гипотезы.

Перспективы исследований

Из сказанного следует, что ключ к решению проблемы эмоционального интеллекта следует искать в анализе живой эмоциональности: из двух слов, входящих в понятие эмоционального интеллекта акцент нужно делать на первом. Причем операционализация понятия эмоциональности должна происходить не через опросники, затуманивающие измеряемые конструкты, а через тесты, оценивающие переработку эмоциональной информации в реальном времени. Элементы для такого подхода сегодня уже существуют, так что остается надеяться, что исследования принесут соответствующие плоды.

Литература

Бьюзен Т. Могущество социального интеллекта. Минск: Попурри, 2004.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Per Se, СПб.: Иматон-М, 2001.

Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 3: Стандартные прогрессивные матрицы. М.: Когито-Центр, 1996.

Тарле Е. В. Наполеон. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957.

Ушаков Д. В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 76–93.

Baron F. Creativity and psychological health. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1963.

Berry C. The Nobel scientists and the origins of scientific achievement // British Journal of Sociology. 1981. V. 32. P. 381–391.

Berry C. On the origins of exceptional intellectual and cultural achievement // Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents / Ed. by M. J. A. Howe. Leicester: the British Psychological Society, 1990.

Cattell J., Brimhall D. R. American men of science. New York: Science Press, 1921.

Gardner H. Art, Mind and Brain: a Cognitive Approach to Creativity. New York: Basic Books, 1982.

Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

Gottfredson L. G. Why g matters: The complexity of everyday life // Intelligence. 1986. V. 24 (1). P. 79–132.

Hunt E. Nature vs. nurture: The feeling of vuja de // Intelligence, heredity, and environment / Ed. by R. J. Sternberg, E. Grigorenko. Cambridge University Press, 1997. P. 531–551.

Hunter J. E., Hunter R. F. Validity and utility of alternative predictors of job performance // Psychological Bulletin. 1984. 96. P. 72–98.

Hunter J. E., Schmidt F. L., Judiesch M. K. Individual differences in output variability as a function of job complexity // Journal of Applied Psychology. 1990. V. 75. P. 28–42.

Knapp R. H., Goodrich H. B. Origins of American Scientists. Chicago: Chicago University Press, 1952.

Roe A. The making of a scientist. New York: Dodd, Mead, 1952.

Roe A. A psychological study of eminent psychologists and anthropologists, and a comparison with biological and physical scientists // Psychological Monographs: General and Applied. 1953.

Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 9. 1990. P. 185–211.

Simonton D. K. Biographical determinants of achieved eminence: A multivariate approach to the Cox data // Journal of Personality and Social Psychology. 1976. 33. P. 218–226.

Simonton D. K. Creativity, leadership, and chance // The nature of creativity / Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge University Press, 1988. P. 386–426.

Sternberg R. J. Wisdom, intelligence and creativity synthesized. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Storfer M. D. Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. Jossey-Bass Publishers: San Francisco, Oxford, 1990.

Van Rooy D. L., Visveswaran C. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net // Journal of Vocational Behavior. 2004. 65. № 1. P. 71–95.

Vineberg R., Taylor E. N. Performance in four Army jobs by men of different aptitude (AFQT) levels. Washington, DC: U. S. Department of the Army, 1972.

Wonderlic Personnel Test, Inc. Wonderlic Personnel Test and Scholastic Level Exam: User’s manual. Libertyville, 1992.

Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации

И. Н. Андреева

В настоящее время актуальны исследования прогностического значения эмоционального интеллекта (ЭИ) – совокупности умственных способностей, связанных с обработкой эмоциональной информации. Авторы модели способностей рассматривают ЭИ в качестве предиктора просоциального поведения, сторонники «смешанных» моделей – в качестве ключевого фактора успеха в общении и деятельности (Mayer et al., 2004). Анализ результатов исследований показывает, что эмоциональный интеллект является предпосылкой организаторских способностей и эффективного поведения в организации. К примеру, выявлена положительная взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта руководителя и аспектами субординационных обязательств (Giles, 2001). В исследованиях обнаружены взаимосвязи эмоционального интеллекта с лидерством (Андреева, 2003; Bertges, 2002), оценками по тестам достижений (Fannin, 2002) и решением проблем (Schutte et al., 2000).

С успешностью деятельности, по крайней мере, с субъективным переживанием ее эффективности, связана и *самоактуализация* – вершинный уровень психологического развития, который может быть достигнут, когда удовлетворены все базовые и метапотребности и происходит «актуализация» полного потенциала личности (Ребер, 2000). Если рассмотреть самоактуализацию применительно к деятельности, то можно определить ее следующим образом: под самоактуализацией понимается особый вид деятельности человека, направленный на самосовершенствование, развитие своей социальной и индивидуальной компетентности, максимально возможное использование своего потенциала на благо общества и самого себя (Вахромов, 2006).

Главным социально значимым результатом самоактуализации человека в деятельности является приобретение им компетентности – специфической способности, позволяющей эффективно решать типичные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни, производственной и общественной деятельности (Вахромов, 2006).

Самоактуализация, как показывают исследования, способствует творческой деятельности. Так, согласно результатам, полученным А. А. Телегиным, формирование потребности студентов в самоактуализации позволяет изменять у них оценку своих возможностей, развивать заинтересованное отношение к человеку и к миру, способствует переходу потенциального в актуальное, становлению «ответственно-великодушного», «дружелюбного» типа межличностных отношений, благодаря чему снимается рассогласованность между реальным Я и идеальным Я (Телегин, 2006). Иными словами, стремление студента реализовать себя, проявить свои возможности, обусловливающее реализацию его потребности в самоактуализации, способствует и его творчеству.

В исследованиях Е. Б. Лисовской была выявлена положительная линейная взаимосвязь самоактуализации (как ориентации на себя в большей степени, чем на группу) с общим интеллектом, измеряемым при помощи теста Д. Векслера и, в частности, со способностью к обобщению (Лисовская, 1981). Однако наблюдается дефицит информации о взаимосвязи самоактуализации с ЭИ, что и послужило основанием для настоящего исследования.

Было выдвинуто предположение, что уровень развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте взаимосвязан с индивидуальными проявлениями самоактуализации. Цель исследования – изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта с индивидуальными проявлениями самоактуализации у лиц юношеского возраста. В качестве испытуемых выступали студенты Полоцкого государственного университета в возрасте 19–22 лет (всего 72 человека, из них 36 юношей, 36 девушек). В процессе исследования были использованы следующие методики: опросник ЭмИн Д. В. Люсина (версия января 2006 г.) (Люсин, 2006) и самоактуализационный тест Э. Шострома (адаптация Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозмана, М. Загика, М. В. Кроз) (Справочник…, 2005). Для обработки результатов исследования применялись корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), факторный анализ (метод главных компонент, вращение по модели варимакс), критерий Манна–Уитни. Количественный анализ результатов осуществлялся с использованием пакета статистических программ SPSS 11.0.

На первом этапе исследования было проведено сопоставление юношей и девушек по параметрам эмоционального интеллекта и самоактуализации с помощью критерия различий Манна–Уитни. На достоверном уровне не обнаружено гендерных различий по указанным параметрам ($p > 0,05$). Выявлены лишь различия *в самооценке* важности управления собственными эмоциями (ВУ1) и понимания чужих эмоций (МП1): указанные показатели преобладают у девушек, т. е. для них более, чем для юношей, субъективно важно уметь управлять

собственными эмоциями и понимать эмоции других людей ($p \leq 0{,}05$). По причине отсутствия значимых различий в показателях эмоционального интеллекта и самоактуализации у юношей и девушек дальнейшее исследование проводилось на выборке в целом.

На втором этапе исследования был проведен корреляционный анализ переменных эмоционального интеллекта и самоактуализации, результаты которого представлены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты ранговой корреляции переменных эмоционального интеллекта и самоактуализации

Переменные	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ
Компетентность во времени	–0,04	0,07	0,15	0,23	0,19	–0,02	0,21
Поддержка	0,04	0,16	0,28*	0,28*	0,28**	0,08	0,38***
Ценностные ориентации	0,24*	0,36**	0,27*	0,38***	0,18	0,28*	0,38***
Гибкость поведения	–0,02	–0,02	0,09	0,15	0,11	–0,04	0,13
Сензитивность к себе	0,27*	0,11	0,32**	–0,08	–0,12	0,23	0,07
Спонтанность	0,23*	0,13	0,26*	0,13	0,06	0,24*	0,21
Самоуважение	0,26*	0,33**	0,39***	0,46***	0,40***	0,29*	0,55***
Самопринятие	0,003	0,18	0,25*	0,34**	0,43***	0,06	0,42***
Представления о природе человека	0,01	0,20	0,03	0,27*	0,17	0,06	0,21
Синергия	–0,14	0,11	–0,05	0,08	0,08	–0,06	0,06
Принятие агрессии	0,14	0,17	0,15	0,16	0,09	0,17	0,20
Контактность	–0,03	–0,04	0,25*	0,09	0,24*	–0,04	0,28*
Познавательные потребности	0,02	0,06	0,43***	0,29*	0,20	0,05	0,45***
Креативность	0,12	0,08	0,33	0,17	0,07	0,10	0,26*

Примечания: МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – межличностный эмоциональный интеллект. * $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; *** $p < 0{,}001$.

Из таблицы 1 видно, что эмоциональный интеллект и его компоненты связаны положительными корреляциями (от слабых к средним) с самоуважением. Это означает, что с повышением уровня эмоцио-

нального интеллекта увеличивается уровень способности субъекта ценить свои достоинства, уважать себя за них.

Эмоциональный интеллект и его компоненты, имеющие отношение к управлению эмоциями и их пониманию, взаимосвязаны прямыми корреляциями с переменной «ценностные ориентации». Таким образом, с повышением уровней управления эмоциями и понимания эмоций увеличивается степень принятия человеком ценностей, присущих самоактуализирующейся личности.

Внутриличностный эмоциональный интеллект и его компоненты (понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ) и контроль экспрессии (ВЭ)) образуют прямые корреляционные связи (слабые или умеренные) с самопринятием. Иными словами, с повышением внутриличностного ЭИ наблюдается усиление тенденции принимать себя вне зависимости от своих достоинств и недостатков.

Внутриличностный ЭИ и его составляющие – понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ) и контроль экспрессии (ВЭ) – связаны прямо пропорционально с переменной «поддержка». Таким образом, лица с высоким внутриличностным эмоциональным интеллектом склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками.

Слабые положительные взаимосвязи с внутриличностным эмоциональным интеллектом и его компонентами «понимание собственных эмоций» и «контроль экспрессии» образует переменная «контактность». Это означает, что с повышением уровня внутриличностного эмоционального интеллекта в целом и, в частности, с развитием способностей к осознанию и распознаванию собственных эмоций, а также к контролю внешних проявлений своих эмоций обнаруживается тенденция к развитию способности быстро устанавливать глубокие и тесные эмоционально насыщенные контакты с людьми.

Переменные, связанные с пониманием эмоций («понимание своих эмоций» и «понимание чужих эмоций»), образуют слабые и умеренные положительные связи с переменными «сензитивность к себе» и «спонтанность». Иными словами, с повышением уровня осознания эмоций, их распознавания и способности к вербальному описанию связано увеличение чувствительности к собственным потребностям и чувствам, а также развитие способности индивида спонтанно и непосредственно выражать свои переживания.

В тесте Э. Шострома переменные попарно объединяются в следующие блоки: блок ценностей (ценностная ориентация и гибкость поведения), блок чувств (сензитивность к себе и спонтанность), блок самовосприятия (самоуважение и самопринятие), блок концепции человека (синергия и представления о природе человека), блок меж-

личностной чувствительности (принятие агрессии и контактность). Учитывая тот факт, что указанные переменные целесообразно анализировать совместно, было решено редуцировать количество параметров, проведя корреляционный анализ с введенными новыми переменными. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Коэффициенты ранговой корреляции переменных эмоционального интеллекта и самоактуализации (после редукции числа переменных)

Переменные	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ
Блок ценностей	0,14	0,20	0,25*	0,28*	0,13	0,15	0,29*
Блок чувств	0,25*	0,16	0,33*	0,04	–0,05	0,25*	0,16
Блок самовосприятия	0,14	0,29*	0,34**	0,46***	0,46***	0,20	0,54***
Блок концепции человека	–0,06	0,18	0,01	0,25*	0,17	–0,001	0,20
Блок межличностной чувствительности	0,05	0,02	0,26*	0,15	0,22	0,04	0,31**

Очевидно, что внутриличностный эмоциональный интеллект образует положительные (умеренные или средние) взаимосвязи с «блоками» самовосприятия и межличностной чувствительности. Это означает, что ВЭИ в целом способствует принятию своих индивидуальных особенностей и позитивному самовосприятию. Позитивное самоотношение, в свою очередь, способствует установлению глубоких и тесных взаимоотношений с другими людьми. Понимание собственных эмоций связано с естественностью их проявления (положительная взаимосвязь переменной ВП и «блока чувств»).

Положительная взаимосвязь межличностного ЭИ с «блоком чувств» может расцениваться как слабая, такими же по силе взаимосвязями являются корреляции «понимания чужих эмоций» с «блоком чувств» и «управления чужими эмоциями» с «блоком самовосприятия». Это означает, что для осознания собственных эмоций и естественности их проявления более значимым является развитие внутриличностного эмоционального интеллекта, нежели МЭИ. Точно так же внутриличностный эмоциональный интеллект в большей мере, чем МЭИ, обеспечивает позитивное самовосприятие и самоуважение.

На третьем этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке в целом без учета гендерных различий. Переменные эмоционального интеллекта и самоактуализации составили три фактора, которые были извлечены при помощи факторного анализа (метод главных компонент, вращение по модели варимакс) (таблица 3).

Таблица 3

Сводная таблица основных факторов и нагрузок факторного анализа (после вращения по модели варимакс)

Фактор	Весовая нагрузка	Название переменной
1	0,642	Компетентность во времени
	0,896	Поддержка
	0,847	Блок ценностей
	0,674	Блок чувств
	0,711	Блок самовосприятия
	0,846	Блок межличностной чувствительности
	0,582	Креативность
2	0,909	Понимание чужих эмоций
	0,812	Управление чужими эмоциями
	0,692	Понимание своих эмоций
	0,961	Межличностный ЭИ
	0,506	Внутриличностный ЭИ
3	0,349	Компетентность во времени
	0,472	Самовосприятие
	0,528	Блок концепции человека
	0,639	Познавательные потребности
	0,335	Понимание своих эмоций
	0,696	Управление своими эмоциями
	0,658	Контроль экспрессии
	0,771	Внутриличностный ЭИ

Как видно из таблицы 3, фактор 1 является фактором самоактуализации и включает в себя переменные со значительными положительными оценками нагрузок: «компетентность во времени», «поддержка», «блок ценностей», «блок чувств», «блок самовосприятия», «блок межличностной чувствительности», «креативность».

Фактор 2 может рассматриваться как фактор эмоционального интеллекта, поскольку включает в себя следующие переменные с положительными оценками нагрузок: «понимание чужих эмоций», «управление чужими эмоциями», «понимание своих эмоций», «межличностный ЭИ», «внутриличностный ЭИ».

Фактор 3 является фактором взаимосвязи внутриличностного эмоционального интеллекта и самоактуализации. Он описывается такими переменными со значительными положительными оценками нагрузок, как «компетентность во времени», «самовосприятие», «блок концепции человека», «познавательные потребности», «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями», «контроль экспрессии», «внутриличностный эмоциональный интеллект». Таким образом, лица юношеского возраста с высоким уровнем внутриличностного

ЭИ имеют выраженное стремление к приобретению знаний об окружающем мире; способны к целостному восприятию мира и людей, склонны воспринимать природу человека в целом как положительную; способны к самоуважению и принятию себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Они обладают способностью жить настоящим – переживать настоящий момент жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. видеть жизнь во всем ее многообразии.

Итак, полученные результаты позволяют охарактеризовать лиц юношеского возраста с высоким уровнем ЭИ с позиции индивидуальных проявлений самоактуализации.

Обнаружено, что молодые люди с *высоким уровнем ЭИ в целом,* способные эффективно понимать свои и чужие эмоции и управлять ими, склонны принимать ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Лица с высоким уровнем *понимания эмоций* сензитивны к собственным потребностям и чувствам, способны спонтанно и непосредственно их выражать.

Индивиды с *высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта:*

- склонны ценить свои положительные свойства и уважать себя за них;
- принимают себя вне зависимости от своих достоинств или недостатков;
- независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками;
- обнаруживают тенденцию к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми;
- имеют выраженное стремление к приобретению знаний об окружающем мире; способны к целостному восприятию мира и людей, склонны воспринимать природу человека в целом как положительную;
- обладают способностью жить настоящим – переживать настоящий момент жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего.

В целом можно отметить, что высокоразвитый *внутриличностный ЭИ* способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые, в свою очередь, дают возможность установить глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми.

Способность «обрабатывать» межличностную эмоциональную информацию в плане самоактуализации дает меньше преимуществ.

Лица с высоким уровнем *межличностного ЭИ* также обнаруживают способности к осознанию своих эмоций и спонтанности поведения, однако данная взаимосвязь у них выражена значительно слабее, чем у лиц с высоким уровнем внутриличностного ЭИ. Способность к управлению чужими эмоциями слабо связана с позитивным самовосприятием, так же как и понимание чужих эмоций – с осознанием своих собственных.

Исходя из полученных результатов, можно заключить, что высокоразвитый эмоциональный интеллект (в первую очередь, внутриличностный) является фактором самоактуализации в творческой деятельности, связанной с общением и взаимодействием с другими людьми. Это может быть управление, консультирование, научно-педагогическая деятельность, педагогические и юридические профессии, журналистика, сценическое искусство. В данных областях практики востребованы такие индивидуальные проявления самоактуализации, как умение устанавливать глубокие, тесные и эмоционально насыщенные отношения с людьми и позитивное отношение к ним, естественность собственных эмоциональных проявлений и способность понимать эмоции других людей, и, вместе с тем, – выраженные познавательные потребности, независимость, высокое самоуважение и самопринятие.

Кроме того, эмоциональные способности могут способствовать успеху в таких творческих профессиях, как писатель, художник, поскольку они также предполагают общение с аудиторией (правда, чаще опосредованное, чем непосредственное) и выраженную сензитивность к эмоциональным переживаниям.

Литература

Андреева И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й международной междисциплинарной научно-практической конф. 6–7 ноября 2002 г., г. Минск / Ред. коллегия: Л.А. Черепанова, Г.И. Шатон, А.А. Аладьин. Минск, 2003. С. 194–196.

Вахромов Е.Е. Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности [Электронный ресурс]. 2006. http://hpsy.ru/public/social.

Лисовская Е.Б. Самоактуализирующаяся личность // Научно-техническая революция и социальная психология: Материалы межгородской конференции. М., 1981. С. 76–84.

Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. №4. С. 3–22.

Ребер А. Большой толковый психологический словарь / Пер. с англ. М.: Вече. АСТ, 2000. Т. 2. С. 216.

Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С. Т. Посоховой. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. С. 358–379.
Телегин А. А. Самоактуализация и творческий потенциал будущего специалиста [Электронный ресурс]. 2006. http://www.acis.vis.ru/9/1_7/telegin.htm.
Bertges W. M. The relationship between stressful life events and leadership in adolescents with an emphasis on explanatory styles and Emotional Intelligence. Dissertation Abstracts International. 2002. 62. 11-B.
Fannin B. E. The contributions of emotional intelligence to academic achievement and production. Dissertation Abstracts International. 2002. V. 62. 12-A.
Giles S. I. S. The role of supervisory emotional intelligence in direct report organizational commitment: Unpublished master's thesis. University of South Wales, Sydney, Australia, 2001.
Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. № 3. P. 197–215.
Schutte N. S., Schuettpelz E., Malouff J. M. Emotional intelligence and task performance // Imagination, Cognition & Personality. 2000. 20 (4). P. 347–354.

Восприятие личностных особенностей человека по выражению его лица

В. А. Барабанщиков

В процессе непосредственного общения («лицом к лицу») воспринимается не только внешность коммуникантов, но и их внутренний мир: состояние, намерение, черты характера, интеллект и др. Люди как бы проникают друг в друга, собирая и используя полезную для себя информацию. Несмотря на большое значение данного явления как для теории, так и для практики, и определенный научный задел (Барабанщиков, 2002; Барабанщиков, Носуленко, 2004; Бодалев, 1996; Изард, 2000; Лабунская, 1999; Bruce, Young, 2000; Ekman, 2004; Ekman, Rosenberg, 2005; Peterson, Rhodes, 2003; Russell, Fernandez-Dols, 2002 и др.), оно пока еще слабо изучено в психологии. Не ясны, например, связь психологического содержания личности и ее проявлений в выражениях лица, возможности адекватного восприятия черт, роль индивидуально-психологических особенностей наблюдателя в восприятии партнера по общению. Какие черты «прочитываются» на лице, а какие – нет? Насколько регулярен и как совершается этот процесс? От каких условий зависит эффект «проникновения» в личность другого? Меняется ли характер восприятия, если лицо коммуниканта частично скрыто от наблюдателя? Решение этих и подобных вопросов ведет к раскрытию общепсихологических механизмов межличностного восприятия и позволяет уточнить возможности самого психологического познания.

В данной статье представлены результаты исследований оценки наблюдателем индивидуально-психологических особенностей человека по фотоизображению лица. Будет рассмотрена зависимость выполняемых оценок от типа лица коммуниканта, частичного загораживания (окклюзии) его лица и особенностей личности наблюдателя. В этой связи затрагиваются две ключевые проблемы: адекватность межличностного восприятия и целое – часть в межличностном восприятии.

Работа поддержана РГНФ, проект № 07-06-00302а.

Проблема адекватности межличностного восприятия

В литературе накоплен значительный материал, показывающий степень адекватности восприятия базисных (гнев, страх, радость, удивление, презрение, отвращение) и ряда производных эмоциональных состояний человека (Ekman, 2004; Изард, 2000). Сказать же что-либо определенное в отношении восприятия свойств личности весьма сложно. Согласно Дж. Шеферду, дать достоверное заключение о восприятии интеллектуальных качеств человека по выражению лица почти невозможно (Shepherd, 1989). С. Кук отмечает, однако, что даже при ошибочных оценках интеллекта по фотоизображению лица имеет место их высокая согласованность (Cook, 1939). Н. Г. Артёмцева (2003) указывает на общую адекватность оценок свойств личности по правой и левой половинам лица, установленную на основе анализа биографических данных. В. А. Барабанщиков и С. М. Федосеенкова доказывают, что в среднем две трети индивидуально-психологических свойств личности натурщика воспринимаются наблюдателями верно (Барабанщиков, Носуленко, 2004; Федосеенкова, 2003).

Результаты положительного решения проблемы адекватного восприятия личности контрастируют с установками диспозиционного подхода, получившего широкое распространение в западной социальной психологии (Бэрон, Бирн, Джонсон, 2003; Росс, Нисбетт, 1999; Hogg, 2002; Knapp, Dey, 2002). Описания восприятия человека человеком больше напоминают работу воображения, создающего виртуальный образ коммуниканта или партнера по общению. В качестве решающих детерминант коммуникативного поведения рассматриваются аттитюды, установки, социальные стереотипы, атрибуции, проекции и т. п. Роль объективных качеств личности остается непонятной, как, впрочем, и способ их адекватного восприятия. То, что последний действительно существует – факт повседневной жизни любого конкретного человека, проявляющийся в способности прогнозировать поведение незнакомых людей. Очевидно, что проблема адекватного восприятия индивидуально-психологических свойств личности по выражению лица должна решаться в связи с анализом структуры перцептивного события в целом, включающего как объективные (действительные свойства личности коммуниканта), так и субъективные (коммуникативный опыт, Я-концепция наблюдателя) составляющие, развертывающиеся в реальном жизненном контексте (Барабанщиков, 2002; 2009). Анализ их соотношений представляет собой самостоятельную научную задачу.

Проблема часть – целое в межличностном восприятии

Изучение восприятия личности по неполностью открытому лицу представляет интерес в связи с проблемой *целого и части,* поставленной и детально проработанной гештальтпсихологами на материале

восприятия абстрактных геометрических конфигураций (Koffka, 1935; Allport, 1955). Главный результат этих исследований утверждает примат целого над частью («целое больше своих частей»), который проявляется не только в трансформации свойств элементов внутри целого, но и в более адекватной оценке целого по отношению к его частям. Однако лицо (в том числе изображаемое) является особой реальностью, отличной от вещи, биологического объекта и тем более абстрактных фигур (Хрисанфова, 2004; Farah, Wilson, Drain, Tanaka, 1998). Действует ли ключевое положение гештальтпсихологии и в этом случае? Если да, то насколько эффективней (более адекватно) воспринимаются индивидуально-психологические особенности человека по его целому лицу, чем на основе половинок? Существуют ли различия в восприятии горизонтально (верх–низ) и вертикально (право–лево) разделенного лица?

Имеющиеся данные позволяют высказать лишь общие предположения. Лицо как предмет восприятия представляет собой самостоятельное целое, или систему, любой элемент (часть) которой тесно связан с другими элементами (частями) и с лицом как таковым. Исследования природы образа лица говорят о том, что в его основе лежат интегративные механизмы, а лицо как целое оказывается более информативным, чем совокупность его частей (Ellis, 1986; Tanaka, Farah, 2003). Поэтому неполная экспозиция лица может означать утерю или преобразование конфигуративных связей и отношений, которые ведут к падению адекватности восприятия свойств личности. Косвенно это подтверждается снижением эффективности распознавания химерических (Skinner, Mullen, 1991; Yovel, Paller, Levy, 2005) и композиционных (Carey, Diamond, 1994; Young, Hellawell, Hay, 1987) лиц, эффектами инверсии лица (Yin, 1969; Leder, Bruce, 2000; Murray, Rhodes, Schuchinsky, 2003) и трудностями идентификации экспрессии по неполному выражению лица (Барабанщиков, Малкова, l986; Ekman, Friesen, 1975).

Вместе с тем, любая половина лица относительно автономна и несет определенную функциональную нагрузку: левая – более экспрессивна и изменчива, правая – стабильна и больше привлекает внимание; в верхней располагается смысловой центр лица (глаза), в нижней – главный источник информации о состоянии человека и его готовности действовать (рот) (Барабанщиков, 2002; Ekman, Friesen, 1975; Izard, 1994). Несмотря на различие ролей каждая из половин представляется как репрезентативная часть лица в целом. Это позволяет допустить, что в каких-то случаях впечатления об индивидуально-психологических особенностях человека по отдельным половинам лица суммируются, а в каких-то совпадают с впечатлениями от выражения лица в целом. Если это действительно так, то гештальтпсихологическое решение проблемы части и целого по отношению к восприятию черт личности в общей форме неприемлемо.

К сожалению, сопоставительный анализ восприятия горизонтального и вертикального разделения лица никогда не проводился. Поэтому преимущества/ограничения того или иного разделения или половины лица при «прочитывании» свойств личности могут быть раскрыты только в результате специального исследования.

Оценка индивидуально-психологических свойств натурщиков по частично открытому изображению лица представляет интерес и в других отношениях. Во-первых, подобная ситуация отвечает требованиям экологической валидности, приближая изучение восприятия выражения лица к естественным условиям. Во-вторых, она проливает свет на психологические механизмы формирования образа личности человека в ходе общения. Имеется в виду соотношение процессов идентификации, проекции, интроекции и атрибуции, структура Он-образа и предикторы адекватного восприятия. В-третьих, в практическом плане анализ подобных ситуаций позволяет выявить эффективные способы маскировки выражения лица и его распознавания.

Последующее изложение посвящено экспериментальному изучению восприятия личностных (индивидуально-психологических) особенностей человека на основе целого и фрагментарного изображения лица. Оно опирается на две гипотезы:

- восприятие индивидуально-психологических особенностей человека меняется в зависимости от того, какая часть лица оказывается скрытой (подвергается окклюзии);
- адекватность восприятия выражения «фрагментарного лица» обусловлена рядом обстоятельств: открытостью-закрытостью лица для стороннего наблюдателя, расположением окклюзии, принадлежностью к определенному полу натурщиков и зрителей, проницательностью последних и др.

Методика исследования

Методика исследования построена на сопоставлении черт личности натурщика, зрителя (испытуемого) и оценок зрителем индивидуально-психологических особенностей натурщика по выражению его лица – целого либо фрагментарного.

В качестве тест-объектов использовались фотографии мужских и женских лиц до плечевого пояса в анфас. Испытуемым демонстрировалось пять разновидностей каждого из фотоизображений: полное и четыре фрагментарных, представленных нижней (подбородок, рот, кончик носа), верхней (глаза, брови, лоб), правой и левой половинами лица. Фрагментарность изображений достигалась окклюзией (загораживанием) противоположной части лица, причем таким образом, чтобы его контур оставался неизменным (рисунок 1).



Рис. 1. Примеры стимульного материала

Фотографии демонстрировались в случайном порядке на экране дисплея. От испытуемого требовалось оценить черты характера человека, изображенного на фотографии, с помощью шестнадцати семибальных шкал, построенных на основе 16 PF Кеттелла. В отличие от более ранней методики, каждому фактору Кеттелла ставилось в соответствие не три, а только одна из особенностей личности, получившая наивысший экспертный балл (см. таблицу 1). До выполнения основного задания оценивались индивидуально-психологические особенности натурщиков и испытуемых. В экспериментах приняли участие 120 испытуемых (80 женщин и 40 мужчин) в возрасте 16–25 лет. Это дало 2400 ситуаций восприятия выражения лица, образовавших поле первичных данных.

В ходе исследования было получено три ряда личностных профилей: 1) испытуемого (зрителя), 2) натурщика и 3) его оценок испытуемым по фотографии. Последний характеризует состав и структуру восприятия черт личности натурщика, изображенного на фотографии. Степень соответствия оценочного профиля профилю натурщика рассматривается как мера адекватности восприятия его личности. Величина согласования оценочного профиля и профиля личности испытуемого указывает на включенность в перцептивный процесс Я-концепции зрителя (в форме резонанса либо проекции). Рассогласование оценочного профиля с профилями личности и натурщика, и зрителя дает информацию о коммуникативном опыте зрителя, его представлении о других людях (в форме интроекции либо атрибуции).

При обработке и анализе экспериментальных материалов учитывались следующие соотношения индивидуально-психологических

Таблица 1

Шкалы, составленные на основе 16 PF, и их средние оценки экспертами (максимальный балл – 7,0)

Фактор	Характеристики фактора	Шкалы	Экспертный балл
A	Динамика эмоциональных переживаний	Холоден–Эмоционален	7,0
B	Абстрактно-логические особенности	Туповат–Сообразителен	6,8
C	Эмоциональная устойчивость	Легко теряется–Сохраняет самообладание	7,0
E	Динамичность	Тактичный–Бесцеремонный	6,8
F	Оптимистичность	Пессимист–Оптимист	7,0
G	Моральный контроль поведения	Легкомысленный–Обязательный	7,0
H	Стрессоустойчивость	Избегает риска–Авантюрист	6,8
I	Эмоциональная чувствительность	Логичен–Интуитивен	7,0
L	Аффективная ригидность	Доверчивый–Подозрительный	7,0
M	Интенсивность внутренней жизни	Банален–Оригинален	6,8
N	Социальная опытность	Прост–Расчетлив	7,0
O	Свободно плавающая тревога	Уверенный–Неуверенный	6,8
Q_1	Конформизм	Уважает авторитеты–Пренебрегает авторитетами	7,0
Q_2	Зависимость от группы	Несамостоятельный–Самостоятельный	7,0
Q_3	Самоконтроль	Несдержанный–Сдержанный	7,0
Q_4	Фрустрационная тревожность	Расслабленный–Напряженный	6,5

особенностей натурщика и зрителя: 1) *резонанс* (*R*) – совпадение значений одних и тех же шкал в профилях натурщика, зрителя и оценки натурщика зрителем; 2) *проекция* (*P*) – совпадение значений одних и тех же шкал в оценочном профиле и профиле индивидуально-психологических особенностей зрителя при их отсутствии в профиле личности натурщика; 3) *интроекция* (*I*) – совпадение значений шкал оценочного профиля и профиля натурщика, отсутствующих в личностном профиле зрителя; 4) *атрибуция* (*A*) – значения шкал оценочного профиля, которые не соответствует ни профилю зрителя, ни профилю натурщика. Резонанс выражает совокупность общих черт личности коммуникантов. Перенос собственных свойств зрителя на личность натурщика, которых он в действительности лишен, характеризует

проекцию. Ее противоположностью является интроекция, или обнаружение действительных черт личности натурщика, отсутствующих у воспринимающего. Наконец, атрибуция означает наделение натурщика индивидуально-психологическими особенностями, которыми не обладает ни он сам, ни зритель. Перечисленные феномены носят операциональный характер, дополняют друг друга и выступают как различные стороны одного и того же целого – межличностного восприятия.

Статистическая обработка проводилась с использованием пакета SPSS 10.0. методом дисперсионного анализа по схеме 2*2*5. Пол зрителя (2 уровня – мужской/женский) относился к межсубъектным факторам; тип фотоизображения (2 уровня – мужское лицо/женское лицо) и тип окклюзии (5 уровней – нулевая/сверху/слева/справа/снизу) выступали в качестве внутрисубъектных факторов. Статистическая значимость эффектов фиксировалась на уровне $p = 0{,}05$ (при этом в большинстве случаев p-значения не превышали 0,001).

Анализ предикторов, т. е. личностных черт зрителя, сопровождающих высокую адекватность восприятия, проводился отдельно для каждого из 5 типов окклюзии. Для этого исходные значения K_{ad} были сгруппированы по типу окклюзии, внутри каждой группы по каждому испытуемому вычислялось среднее арифметическое оценок 4 фотоизображений натурщиков. Для каждого из полученных 5 рядов значений строилось частотное распределение и вычислялись 1 и 3 квартили (т. е. значения, ниже и выше которых лежит по 25% распределения).

На основании полученных значений было образовано 5 пар контрастных групп. Первую пару составили группы испытуемых с высоким и низким средним K_{ad}, полученным при нулевой окклюзии, вторую пару составили группы испытуемых с высоким и низким средним K_{ad}, полученным для лиц, скрытых сверху, и т. д. В группу с низким K_{ad} вошли испытуемые со значениями не больше 1 квартиля, в группу с высоким K_{ad} – со значениями не меньше 3 квартилей. Таким образом, в одну группу вошла четверть испытуемых, показавшая наихудшую адекватность для данных условий предъявления, а в другую попала четверть испытуемых, показавшая наибольшую адекватность.

Контрастные группы сравнивались между собой по 16 личностным характеристикам. В силу ограниченности объемов выборок ($N \approx 30$) использовался непараметрический критерий Манна-Уитни, поэтому поправки уровня значимости на множественность сравнений не вносились, сравнение проводилось по независимым характеристикам.

Оценка индивидуально-психологических особенностей человека на основании целого и фрагментарного изображения лица

Согласно полученным данным, средние доли резонанса, проекции и интроекции в формировании образа натурщика (Он-образа) по изображению целого лица примерно одинаковы: $R = 18{,}0\%$ ($SD = 11{,}2$), $P = 20{,}5\%$ ($SD = 11{,}6$), $I = 21{,}9\%$ ($SD = 11{,}2$); общий диапазон изменений параметров – 0–63%. Существенно большее влияние оказывает атрибуция: $A = 40{,}1\%$ ($SD = 15{,}1$); диапазон изменений 6–81%. Общее соотношение параметров носит устойчивый характер и не зависит от пола испытуемых и типа лица натурщика. Вместе с тем, в каждом конкретном случае оно широко варьируется, а один или два параметра становятся доминирующими.

Таким образом, по фотоизображению открытого лица верно оценивается почти 40% черт личности натурщика (диапазон адекватных оценок: 6–81%); из них около половины (18%) связано с Я-концепцией зрителя. Сопоставление полученных данных с результатами исследования В. А. Барабанщикова и С. М. Федосеенковой показывает, что ключевые тенденции межличностного восприятия, обнаруженные ранее, сохраняются; различия касаются распределения долей и связанных с ними абсолютных значений параметров.

Основным показателем адекватного восприятия личности натурщика в указанных условиях служит коэффициент, который выражает отношение разности смешанного резонанса ($R + I$) и смешанной атрибуции ($A + P$) к сумме всех оцениваемых параметров:

$$K_{ad} = \frac{(R+I)-(A+P)}{R+I+A+P}$$

Чем больше $R + I$, тем объективнее воспринимается натурщик, и наоборот. При $K_{ad} > 0$ преобладает адекватное, при $K_{ad} < 0$ – неадекватное восприятие личностных свойств. В использованной выборке общий диапазон изменений смещен в сторону отрицательных значений – $-0{,}88 \le K_{ad} \le 0{,}63$, при этом средние значения у женщин и мужчин не различаются ($K_{ad} = -0{,}21$; $SD = 0{,}28$). Это означает, что люди, изображенные на фотоснимках, чаще оцениваются не совсем такими, какими они кажутся сами себе, и, возможно, являются на самом деле.

Дисперсионный анализ данных, проведенный без учета влияния пола зрителя (тип лица натурщика х разновидность окклюзии), демонстрирует значимое влияние на K_{ad} типа лица ($p < 0{,}01$), наличия и расположения окклюзии ($p < 0{,}01$) и их взаимодействия ($p < 0{,}01$). Сравнение доверительных интервалов (95%) подводит к следующим результатам.

Эффективность восприятия личности натурщика по правой ($M = -0{,}293$; $SD = 0{,}019$) и левой ($M = -0{,}295$; $SD = 0{,}019$) половинам

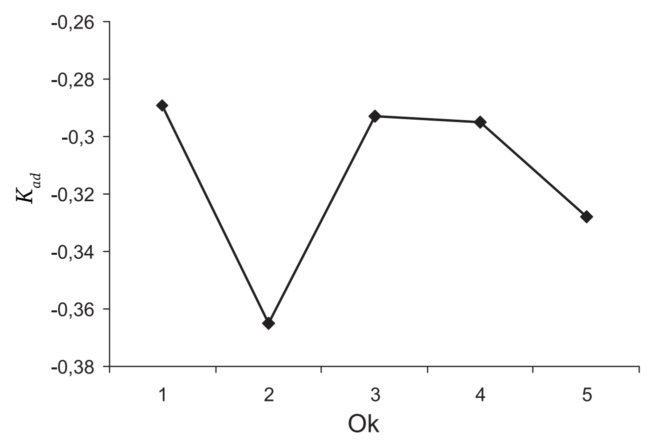


Рис. 2. Зависимость K_{ad} от типа окклюзии (ок) лица натурщика (1 – ок отсутствует, 2 – ок сверху, 3 – ок справа, 4 – ок слева, 5 – ок снизу)

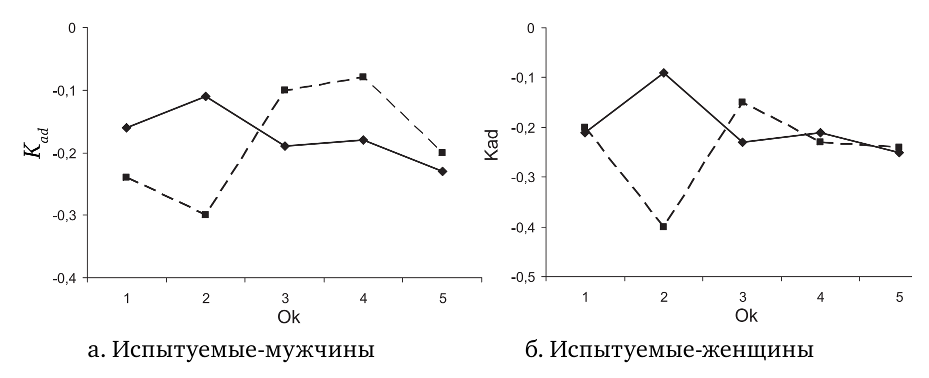
лица практически совпадает и неотличима от оценок изображения в целом ($M = -0{,}289$; $SD = 0{,}019$). Менее точно оценивается нижняя часть лица ($M = -0{,}328$; $SD = 0{,}019$) и хуже всего – верхняя ($M = -0{,}365$; $SD = 0{,}02$) (рисунок 2).

Полученный результат указывает на сходство механизмов восприятия целого и вертикально разделенного лица и их отличие от механизмов восприятия лица, разделенного по горизонтали. Это предположение подтверждается тем, что значимых различий во влиянии соответствующих условий (открытое лицо, окклюзия справа, окклюзия слева) на оценку выражения разных типов лица не выявлено. Эффект взаимодействия типов лица натурщика и его окклюзии проявляется только для горизонтального разделения и имеет следующий вид (рисунок 3).

Согласно графикам, окклюзия верхней половины лица натурщиц-женщин улучшает, а окклюзия нижней – ухудшает оценку индивидуально-психологических особенностей. При восприятии натурщиков-мужчин это отношение меняется на противоположное: выражение верхней части мужского лица воспринимается более адекватно, чем нижней.

Адекватность восприятия выражения целого лица не всегда является высокой. Например, мужское лицо, разделенное по вертикали (рисунок 3а), и нижняя половина женского лица (рисунок 3б) оцениваются более эффективно ($p < 0{,}001$), чем без окклюзии. Это говорит о различной природе механизмов восприятия целого и фрагментарного лица.

Учет дополнительного фактора – пола зрителя – показывает, что, по сравнению с испытуемыми-женщинами ($M = -0{,}339$; $SD = 0{,}028$),



а. Испытуемые-мужчины б. Испытуемые-женщины

Рис. 3. Взаимодействие типа лица натурщика и типа окклюзии (ок) (группировка испытуемых по полу): — женское лицо, – – мужское лицо; 1 – ок отсутствует, 2 – ок сверху, 3 – ок справа, 4 – ок слева, 5 – ок снизу

испытуемые-мужчины оценивают личностные черты натурщиков более адекватно ($M = -0{,}263$; $SD = 0{,}02$). Этот результат соответствует и оценкам открытого лица. Вместе с тем, значимых взаимодействий пола зрителя и типа лица натурщика, пола зрителя и типа окклюзии, а также пола зрителя, типов лица натурщика и окклюзии не обнаружено. Следовательно, половые различия зрителей сами по себе не оказывают влияния на восприятие целого и фрагментарного лица.

Распознавание отдельных черт личности

Из полученных данных следует, что число (процент) испытуемых, правильно оценивших отдельные черты личности натурщика, зависит от содержания конкретной черты, наличия и расположения окклюзии, конституции лица и пола натурщика (таблица 2).

Наиболее точно при всех видах окклюзии и типах лица распознаются оптимизм (F) – 52,5% и оригинальность (M) – 54%; хуже всего – легкомысленность (G) – 22,3% испытуемых (рисунок 4).

Каких-либо преимуществ в точности распознания отдельных черт целого лица по отношения к фрагментарному не обнаружено. Среднее число правильных распознаваний по каждому из 5 условий отличается не более чем на 2%. Вместе с тем, в ряде случаев адекватные оценки частично открытого лица существенно выше целого (рисунок 5).

Так, если средний процент испытуемых, верно оценивших самообладание (C), без окклюзии равен 27,7%, то по левой части лица – почти 60%; точность оценок уверенности (O) без окклюзии равен 27,3%, по нижней и левой частям лица – 60,4% и 54% соответственно. Более корректно оцениваются самостоятельность (Q_2) и напряженность (Q_4) по левой и нижней частям лица (свыше 50%). Не обнаружено предпочтений и в оценке категорий черт личности: эмоционально-

Таблица 2

Корректность распознавания отдельных черт личности натурщика в зависимости от типа окклюзии его лица (средний % испытуемых, давших правильный ответ)

	Полное	Верх	Слева	Справа	Низ
A	35,63	30,0	43,98	38,33	28,13
B	36,45	31,48	30,23	34,78	32,5
C	27,7	22,5	59,6	26,65	31,86
E	44,8	40,43	45,2	40,03	38,75
F	56,23	50,28	53,53	48,53	53,55
G	21,83	17,3	22,73	31,48	23,75
H	36,48	30,4	43,98	40,63	41,25
I	31,03	38,95	39,58	31,48	37,95
L	37,9	21,48	38,33	26,05	26,88
M	55,0	56,48	49,36	53,98	55,0
N	43,1	29,78	43,75	27,08	25,63
O	27,3	60,4	27,9	53,95	35,63
Q_1	45,75	40,65	40,63	44,58	40,2
Q_2	50,0	34,58	39,18	54,03	41,65
Q_3	44,38	40,2	41,05	47,5	38,75
Q_4	41,2	52,73	36,45	50,85	43,33

волевые (C, O, Q_4, G), коммуникативные (F, Q_2) и интеллектуальные (M) индивидуально-психологические особенности могут восприниматься как эффективно, так и неэффективно.

Учет гендерных различий натурщиков делает картину более рельефной. Появляются высокие (> 60%) и очень низкие (≤ 5%) значения эффективности распознавания и соответствующий им разброс данных (рисунки 6 и 7).

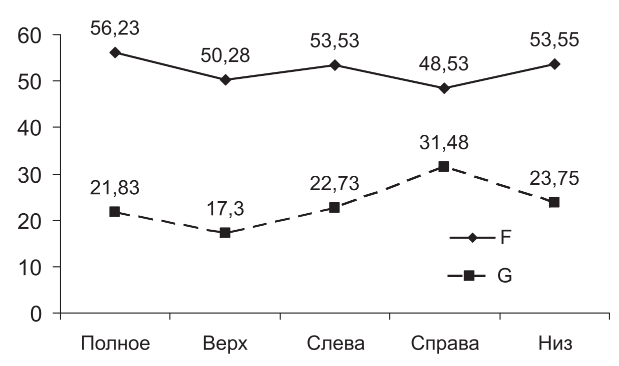


Рис. 4. Корректность распознавания оптимизма (F) и легкомысленности (G) в зависимости от типа окклюзии лица натурщика

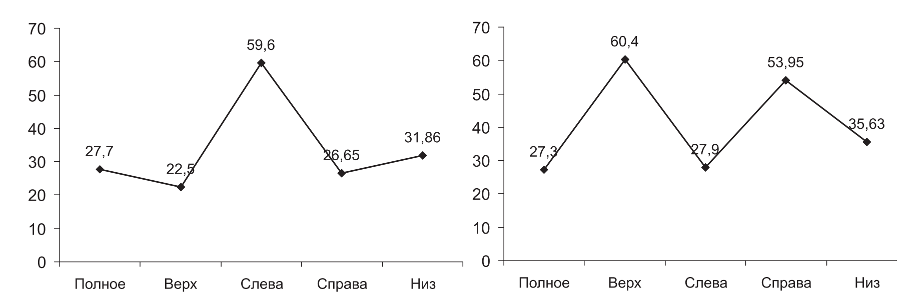


Рис. 5. Корректность распознавания: а) самообладания (С) и б) уверенности (О) в зависимости от типа окклюзии лица натурщика

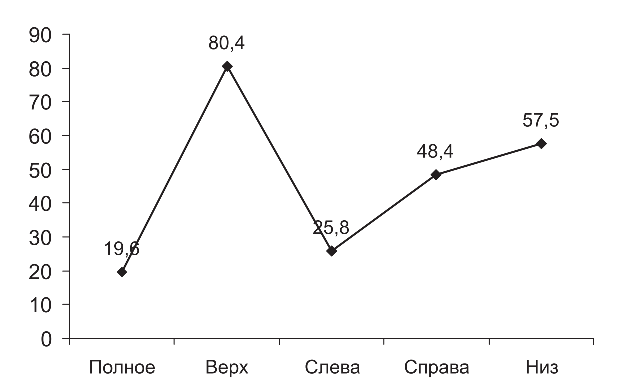


Рис. 6. Корректность распознавания уверенности (О) натурщиков-мужчин в зависимости от типа окклюзии лица

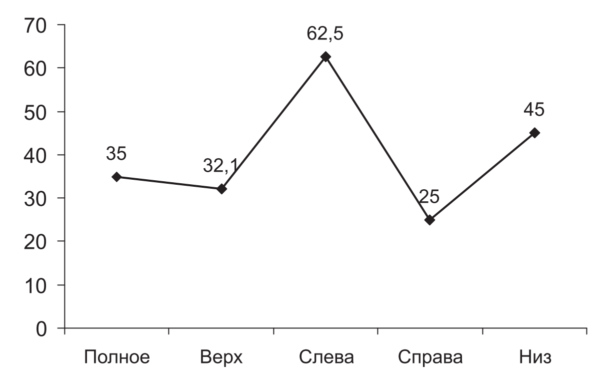


Рис. 7. Корректность распознавания эмоциональной устойчивости (С) натурщиков-женщин в зависимости от типа окклюзии лица

За исключением тенденций, указанных выше, низкая (либо высокая) точность распознавания отдельных черт по изображению мужских и женских лиц в общем случае не совпадает. Более того, оценки

одного и того же индивидуально-психологического свойства для одних и тех же условий нередко носят диаметрально противоположный характер. Например, при отсутствии окклюзии эффективность распознавания эмоциональности (A) по женским лицам в 3 раза выше, а обязательности (G) – почти в 9 раз ниже, чем по мужским. Распознавание доверчивости (L) по нижней части женского лица в 19 раз (!) эффективнее, чем по лицу мужчины, расчетливости (N) – в 11 раз, самостоятельности (Q_2) – в 3,2 раза, эмоциональности и самообладания (A, C) – в 2,5 раза. При демонстрации именно нижней части лица число контрастов максимально, причем женское лицо оказывается более открытым, чем мужское. В других условиях это соотношение выравнивается, а при восприятии левой половины лица индивидуально-психологические особенности мужчин распознаются эффективнее. По нижней части женского лица корректно (50–57,5%) воспринимаются: расчетливость (N), самостоятельность (Q_2), сдержанность (Q_3), напряженность (Q_4), по левой половине мужского лица (50–58,4%) – эмоциональность (A), самообладание (C), сообразительность (B), авантюрность (H); уверенность (O) и самостоятельность (Q_2) достаточно точно (60% и 69,7%) распознаются по правой половине женского лица, а уважение к авторитетам (Q_1), сдержанность (Q_3), напряженность (Q_4) (54,5%) – по правой половине мужского лица. Уровень распознавания остается высоким даже тогда, когда открыта только верхняя часть мужского лица, – особенно в отношении уверенности (O) (57,5%) и напряженности (Q_4) (51,3%). Предельно высокое значение (80,4%) соответствует распознаванию уверенности (O) по нижней части мужского лица.

Неэффективно воспринимаются (< 20%) индивидуально-психологические особенности мужского лица по его нижней (эмоциональность [(A]), самообладание [(C]), доверчивость [(L]), расчетливость [(N]), самостоятельность [(Q_2])) и верхней (самообладание [C], доверчивость [L], расчетливость [N]) частям, а также по лицу в целом (эмоциональность [A], самообладание [C], уверенность [O]). Практически не распознаются подозрительность (L) (2,1%) и расчетливость (N) (5%) по нижней части мужского лица и обязательность (G) (4,5%) по целому лицу женщин.

Экспрессивная организация лица

В общем плане ни лицо в целом, ни его фрагменты сами по себе не являются достаточными для эффективного распознавания индивидуально-психологических особенностей натурщика. Необходимо учитывать два ключевых обстоятельства: а) экспрессивные возможности (потенциал) и б) взаимовлияния частей воспринимаемого лица. Именно они обусловливают выразительность и читаемость лица.

Возможность адекватного выражения внутреннего мира личности может быть как высокой, так и низкой, равномерно и неравномерно распределенной по поверхности лица, односторонней или многосторонней. Различными оказываются и влияния фрагментов лица друг на друга: они могут быть сильными или слабыми, симметричными и асимметричными. Своеобразный сплав экспрессивных возможностей и взаимовлияний частей лица образует его *экспрессивную организацию*.

Динамика оценок отдельных индивидуально-психологических особенностей натурщиков показывает, что экспрессивная организация лица очень подвижна и зависит от структуры личности натурщика, типа его лица и расположения окклюзии. При этом разным индивидуально-психологическим особенностям соответствует своя экспрессивная организация.

Таблица 3

Типы экспрессивной организации лица при восприятии индивидуально-психологических особенностей натурщика

Индивидуально-психологические особенности натурщиков	Наиболее эффективные оценки	Варианты экспрессивной организации лица
Оптимизм (F), Оригинальность (M)	Лицо в целом и каждая из его частей в отдельности	Части лица имеют высокий экспрессивный потенциал, автономны и не влияют друг на друга
Самообладание (C)	Только правая половина лица	Верхняя и нижняя части лица имеют низкий экспрессивный потенциал и нейтральны по отношению друг к другу; левая половина лица ограничивает экспрессию
Уверенность (O), Напряженность (Q_4)	Нижняя и левая половины лица	Верхняя часть лица, имея ограниченные возможности, сдерживает выражения нижней, а правая половина – выражения правой
Самостоятельность (Q_2)	Лицо в целом и его правая сторона	Экспрессия левой стороны независима от правой (и наоборот), низкий экспрессивный потенциал нижней и верхней части лица не суммируется
Эмоциональность (Аж)	Лицо в целом	Взаимодополнение частей лица, усиливающее общий экспрессивный эффект
Уверенность (Ом)	Верхняя и нижняя части лица	Конкуренция частей лица, ослабляющая экспрессивный эффект целого
Уважение к авторитетам (Q_1), Сдержанность (Q_3)	Эффективных оценок не сделано	Низкий экспрессивный потенциал и слабое взаимодействие частей лица

Наиболее ярко проявившиеся варианты экспрессивной организации лица при восприятии отдельных индивидуально-психологических особенностей натурщика приведены в таблице 3. Каждый из вариантов реконструирован на основе распределения эффективности распознавания индивидуально-психологических особенностей натурщиков по лицу в целом и его фрагментам. Так, эффективное восприятие самообладания (С) только по правой половине лица указывает на то, что его верхняя и нижняя части имеют низкий либо средний экспрессивный потенциал и нейтральны по отношению друг к другу; при этом левая половина лица ограничивает экспрессию правой. Нетрудно заключить, что число вариантов экспрессивной организации значительно, а сколь-нибудь универсального способа взаимоотношений частей лица и его целого не существует. Гештальтистская формула, согласно которой целое всегда больше своих частей (Koffka, 1935), применительно к восприятию выражения лица отражает лишь частный и очень специальный случай межличностного восприятия.

Предикторы проницательности

Какими индивидуально-психологическими особенностями должен обладать человек, чтобы успешно распознавать выражение полностью или частично открытого лица? В психологической литературе ответ на этот вопрос отсутствует.

Согласно полученным данным, адекватность оценок целого и фрагментарного лица требует разных предикторов, или свойств личности зрителя. Более того, эти свойства оказываются различными при восприятии разных фрагментов лица. Учитывая родство использованной методики с методикой В. А. Барабанщикова и С. М. Федосеенковой, рассмотрим результаты исследования в терминах основных факторов Р. Кеттелла.

Эффективная оценка целого лица опирается на эмоционально-волевые качества зрителя: Q_3 – высокий самоконтроль ($p = 0{,}007$). Последнее означает точное выполнение социальных требований, самодисциплину, целенаправленность и интегрированность личности, хороший контроль эмоций, следование своему представлению о себе. В отличие от социальной нормативности поведения (G), данный фактор указывает на внутренний контроль поведения. Традиционно его рассматривают как один из наиболее важных показателей прогноза успешности деятельности.

Оценки фрагментарного лица ассоциированы преимущественно с коммуникативными особенностями зрителей, причем для разных типов окклюзии их содержание различно.

Адекватные оценки личности натурщика по нижней и верхней частям лица предполагают низкие значения Q_2 – «конформизм–нон-

конформизм» ($p < 0{,}001$), за которыми стоят несамостоятельность, зависимость от других людей, необходимость в одобрении и поддержке. Различия в восприятии той или иной части лица касаются числа и содержания сопутствующих факторов. Больше всего их появляется при оценке нижней половины. Низкие значения Q_2 сочетаются с высокими значениями Q_4 – «расслабленность–напряженность» ($p < 0{,}04$), которые указывают на фрустрированность, внутреннюю напряженность и быструю утомляемость зрителей.

В качестве сопутствующих тенденций выступают эмоциональная устойчивость (С), свободно плавающая тревога (О) и конформизм (Q_1). Низкие значения С – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» ($p = 0{,}064$) означают раздражительность, утомляемость, переменчивость интересов, склонность к частой смене настроения. Высокие значения О – «уверенность в себе – тревожность» ($p = 0{,}066$) указывают на неуверенность в себе, впечатлительность, ранимость, склонность к мрачным предчувствиям, депрессивность личности. Высокие значения Q_1 – «консерватизм–радикализм» ($p = 0{,}067$) говорят о поддержке изменений, свободомыслии, стремлении быть хорошо информированным. Наконец, высокие значения I – «жестокость–чувствительность» ($p = 0{,}094$) означают зависимость, стремление к покровительству, развитую способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей. Фрустрационная тревожность (Q_4), эмоциональная устойчивость (С), свободно плавающая тревога (О) и эмоциональная чувствительность (I) характеризуют эмоционально-волевые, а конформизм (Q_1) – интеллектуальные особенности личности зрителя. Обратим внимание на цельность, т. е. согласованность и взаимоподдержку характеристик эмоционально-волевой сферы.

Предпосылками адекватных оценок верхней половины выражения лица наряду с зависимостью от группы (Q_2) являются (в качестве тенденций) стрессоустойчивость (Н) и социальная опытность (N). Низкие значения Н – «робость–смелость» ($p = 0{,}093$) указывают на неуверенность в себе, застенчивость, боязливость, узкий круг общения. Высокие значения N – «прямолинейность–дипломатичность» ($p = 0{,}095$) говорят о проницательности, расчетливости, умении анализировать ситуации и поступки, склонности к компромиссам. Оба дополнительных фактора относятся к числу коммуникативных свойств личности зрителя.

Таким образом, если эффективная оценка индивидуально-психологических особенностей натурщика по нижней части лица требует от зрителя (наряду с зависимостью от группы [Q_2]) эмоционально-волевых свойств, то оценка верхней части лица привлекает коммуникативные качества. В первом случае число предикторов существенно

больше, причем на высоком уровне значимости выделяется не только зависимость от группы (Q_2), но и фрустрационная тревожность (Q_4).

Адекватные оценки личности человека по правой и левой половинам лица ассоциированы с низкими значениями H – «робость–смелость» ($p = 0,05$), за которыми стоят слабый социальный контакт: склонность оставаться в тени, застенчивость, боязливость, отстраненность от общества, неустойчивость в стрессовых ситуациях. Однако, если восприятие правой части лица сопровождается (как тенденция) фактором интенсивности внутренней жизни (M), отражающим когнитивные особенности зрителя, то восприятие левой части – фактором оптимистичности (F), отражающим коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия. Низкие значения M – «практичность – развитое воображение» ($p = 0,06$) характеризуют человека практичного, добросовестного, излишне внимательного к мелочам, аккуратного и реалистичного в оценке своих возможностей. Низкие значения F – «сдержанность–экспрессивность» ($p = 0,017$) говорят об осторожности, пессимистичности в восприятии действительности, слабой эмоциональной окрашенности поведения. В отличие от восприятия выражения нижней и верхней частей лица, при оценке по правой и левой половинам лица число дополнительных черт личности зрителя снижается до минимума.

Широкой коммуникативной базы, т. е. многообразного сочетания индивидуально-психологических свойств зрителя, обеспечивающего эффективное восприятие личностных черт натурщика, обнаружено не было. Сопоставление элементов ядра Он-образа с предикторами проницательности показывает их относительную независимость. Ни оптимистичность (F), ни интенсивность внутренней жизни (M), которые распознаются наиболее адекватно, не входят в состав основных предикторов и проявляются как дополнительные условия восприятия только вертикально разделенного лица. Никак не ассоциированы с предикторами и оценки морального контроля поведения (G). Вместе с тем, высокие оценки зависимости человека от группы (Q_2) связаны с восприятием нижней части женского лица, а Q_2 зрителя входит в состав их сопровождения.

Взаимоотношения Я-концепции и Он-образа оказываются не только многозначными, но и исключительно подвижными. Одни и те же черты личности натурщика воспринимаются примерно одинаково как за счет различного обращения к коммуникативному опыту и принимаемой системы ценностей, так и за счет опоры на Я-концепцию. Представления о других людях, их поступках и взаимоотношениях, переживаниях и способах непосредственного общения выступают как главное опосредствующее звено между структурой личности зрителя и образом натурщика, формируемым на основе изображения его лица.

Итак, за адекватное восприятие выражения целого и фрагментарного лица «ответственны» разные предикторы. Целостное лицо требует эмоционально-волевых качеств, опирающихся на высокий самоконтроль (Q_3), фрагментарное лицо – коммуникативных особенностей межличностного взаимодействия: горизонтальное разделение – зависимость от других людей (Q_2), вертикальное – слабый социальный контакт (H).

Стили межличностного восприятия

Поскольку предиктор проницательности зрителя в отношении целостного выражения лица не является производным (суммой, интегралом и т. п.) от предикторов фрагментарных лиц, а предикторы горизонтального и вертикального деления лица существенно различны, полученные данные говорят о разных стилях восприятия индивидуально-психологических особенностей людей в условиях окклюзии: «социально-зависимом», «социально-отстраненном» и «волевом». Каждое из условий «проявляет» определенную функциональную структуру индивидуально-психологических свойств зрителя, обусловливающую его взаимоотношения с социальной действительностью. Зависимость от других людей («социально-зависимый» стиль) предполагает настроенность человека на их состояния, учет выражений лица, ожидание, активный поиск или контроль соответствующих экспрессий. Достаточно намека в нижней или верхней части лица, чтобы реконструировать новое выражение. Слабый социальный контакт («социально-отстраненный» стиль) провоцирует кратковременность восприятия лица коммуниканта, заставляя зрителя довольствоваться частью получаемой информации (правая–левая половина лица). Наконец, в восприятии выражения целого лица главную роль играют эмоционально-волевые качества реципиента – его организованность, самодисциплина и интегрированность личности, которые заставляют следовать своему представлению о себе – «волевой» стиль. Как известно, высокие значения Q_3 являются важным показателем прогноза успешности деятельности человека в целом. Высокий самоконтроль человека позволяет ему эффективно использовать полный набор экспрессивных возможностей лица партнера по общению. Сопоставительный анализ показывает, что успешность применения того или иного стиля может быть различной.

Обобщенный взгляд на предикторы проницательности зрителя, представленный в работе, требует дополнительной аргументации. Несомненным является различие предикторов оценки целого и фрагментарного лица и связанных с ним стилей восприятия индивидуально-психологических особенностей натурщика по изображению лица.

Сопоставление предикторов проницательности с общими особенностями восприятия выражения целого и фрагментарного лица подводит к представлению о трех способах построения Он-образа: 1) *достраивание* выражения по верхней либо нижней части лица, 2) *перенос* выражения правой (левой) половины на лицо в целом и 3) *реализация* полного набора экспрессивных возможностей, который предоставляет целостное изображение. Ни один из них не имеет принципиальных преимуществ, но в разных коммуникативных ситуациях оказывается доминирующим.

Существенно, что экспрессивный потенциал фрагментарного лица достаточен для адекватного восприятия личностных черт натурщика. Потенциал целостного лица экспрессивно избыточен, т.е. имеет лишние степени свободы, часто противоречив и не всегда усиливает адекватность. Этим и объясняется основной факт, выявленный в рамках проведенного исследования: выражение фрагментарного лица воспринимается порой более эффективно, чем выражение целого.

Литература

Артёмцева Н.Г. Особенности восприятия психологических характеристик человека по его «разделенному лицу». Дисс. … канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2003.

Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002.

Барабанщиков В.А. Восприятие выражений лица. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопросы психологии. 1986. №5. С. 131–140.

Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Исследование восприятия эмоционального состояния человека по выражению лица // Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981. С. 121–132.

Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология. Ключевые идеи. СПб.: Питер, 2003.

Бодалев В.М. Психология общения. М.–Воронеж: АПСН, 1996.

Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000.

Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.

Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. М.: Аспект Пресс, 1999.

Федосеенкова С.М. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по фотоизображению его лица: Дис. … канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2003.

Хрисанфова Л.А. Динамика восприятия экспрессий лица: Дис. … канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2004.

Allport F. Theories of perception and the concept of structure. N. Y.: Wiley, 1955.
Bruce V., Young A. In the eye of beholder. The science of face perception. N. Y.: Oxford University Press, 2000.
Carey S., Diamond R. Are faces percieves as configurations more by adults then by children? // Visual cognition. 1994. V. 1. P. 253–274.
Cook S. W. The judgment of intelligence from photographs // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1939. V. 34. P. 384–389.
Ekman P. Emotions revealed. N. Y.: An owl book, 2004.
Ekman P., Friesen W. Unmasking the face. N. Y.: Prentice-Hall, 1975.
Ekman P., Rosenberg E. (eds.) What the face reveals: basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS). Oxford: Oxford University Press, 2005.
Ellis H. D. Face recall: a psychological perspective // Human Learning. 1986. V. 5. P. 189–196.
Farah M. J., Wilson K. D., Drain M., Tanaka J. N. What is “special” about face perception? // Psychological review. 1998. V. 105. P. 482–498.
Hogg M. (ed.) Social psychology. L.: SAGE, 2002.
Izard C. E. Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research // Psychological Bulletin. 1994. V. 115. P. 228–299.
Knapp M., Daly J. (eds.) Handbook of interpersonal communication. L.: SAGA, 2002.
Koffka K. Principles of gestalt psychology. N. Y.: Brace, 1935.
Leder H., Bruce V. Local and relational aspects of face distinctiveness // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2000. V. 53. P. 513–536.
Murray J. E., Rhodes G., Schuchinsky M. When is a face not a face? // Perception of faces, objects, and sciences / Ed. by A. Peterson, G. Rhodes. N. Y.: Oxford University Press, 2003. P. 75–91.
Peterson M. A., Rhodes G. (eds.) Perception of face, object, and scenes. Analytic and holistic processes. Oxford: Oxford university press, 2003.
Russell J. A., Fernandez-Dols J. M. (eds.) The psychology of facial expression. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
Shepherd J. The face and social attribution // Handbook of research on face processing / Ed. by A. Young, H. Ellis. Amsterdam: North Holland, 1989. P. 289–320.
Skinner M., Mullen B. Facial asymmetry in emotional expression: A meta-analysis of research // British Journal of Social Psychology. 1991. V. 30. P. 113–124.
Tanaka J. W., Farah M. The holistic representation of face // Perception of Face, Objects, and scenes / Ed. by M. A. Peterson, G. Rhodes. Oxford: Oxford university press, 2003. P. 53–74.
Yin R. Looking at upside down faces // Journal of Experimental Psychology. 1969. V. 81. P. 141–145.
Young A. W., Hellawell D., Hay D. C. Configurational information in face perception // Perception. 1987. V. 16. P. 747–759.
Yovel G., Paller K., Levy J. A whole face is more than the sum of its halves: interactive processing in face perception // Visual cognition. 2005. V. 12. P. 337–352.

Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства

О. В. Белоконь

Лидерство проникает во все сферы нашей жизни и является условием эффективной работы организации и других структур. Именно важность проблемы эффективного лидерства делает данный вопрос наиболее изучаемым в области социальных и психологических наук. В настоящее время в науке насчитывается множество различных теорий лидерства, а также факторов, обусловливающих его эффективность, в связи с чем возникают трудности при выборе той или иной теории в конкретной управленческой ситуации.

Понятие лидерства и критерии эффективности лидерства

Прежде всего необходимо определить, что же такое лидерство. Несмотря на то, что исследование проблемы началось с первого десятилетия XX в., до сих пор нет единого научного определения данного феномена.

В англоязычной литературе лидерство трактуется следующим образом:

1 Лидерство как центр групповых процессов, а лидер – центральная фигура, интегратор групповых процессов и отношений. Хронологически данное определение является наиболее ранним.
2 Лидерство как характеристика личности и порождаемых ею эффектов и лидерство как искусство добиваться подчинения. Подобное понимание лидерства подразумевает проявление силы личности, комбинацию черт, дающих личности возможность побуждать других к выполнению поставленной задачи.
3 Лидерство как результат группового взаимодействия. Данная трактовка является наиболее актуальной и отражает суть феномена.
4 Лидерство как осуществление влияния, которое оказывается на выбор целей и стратегий организации, их реализацию, на сохранение группы и организационную культуру, на последователей.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-00250а.

Представляется важным отметить различия в определениях понятий «лидерство» и «руководство» в англоязычной литературе. Так, С. Джибб (Gibb, 1969) обратил внимание на двойственность употребления термина *«leadership»*. По его мнению, речь идет о лидерстве только в тех случаях, когда влияние лидера принимается последователями добровольно или когда существует разделяемое влияние лидера и последователей. Однако когда отношения характеризуется однонаправленным влиянием, уместнее использовать понятие «руководство» (*headship*).

Несмотря на отмеченные С. Джиббом отличия, в англоязычной литературе принято использовать один термин – «лидерство». Поэтому судить, о каком феномене (лидерстве или руководстве) идет речь в каждом конкретном случае, можно на основании либо содержания работы, либо указания автором публикации, какой тип лидерства рассматривается (Кричевский, 2007).

Отечественные ученые начали исследовать проблему лидерства с конца 60-х – начала 70-х годов прошлого столетия. До этого времени вместо термина «лидерство» исследователи (Аркин, 1927; Залужный, 1930; Эльконин, 1931) предпочитали использовать термин «вожачество», ограничивая его применение исключительно сферой детских коллективов.

Одним из первых в отечественной литературе развернутое сопоставление феноменов лидерства и руководства провел Б. Д. Парыгин (1973). И. П. Волков (1974) дает схожие определения лидерства и руководства: руководство представляет собой процесс правовой организации и управления совместной деятельностью членов коллектива, осуществляемый руководителем как посредником социального контроля и власти. Лидерство – процесс внутренней социально-психологической организации и управления общением и деятельностью членов малой группы и коллектива, осуществляемый лидером как субъектом спонтанно формирующихся в межличностных отношениях групповых норм и ожиданий.

В отечественной социальной психологии лидерство рассматривается как преимущественно психологический по своей природе феномен, руководство же – как преимущественно социальный (Кричевский, 2007).

Несмотря на ряд различий, между лидерством и руководством существует немало общего. Так, по мнению М. Г. Ярошевского (1982), руководство – это официально санкционированное лидерство, и руководитель уже в силу своего должностного статуса получает право на лидирование в различных ситуациях организационной жизни.

Переходя к вопросу об эффективности лидерства, необходимо отметить, что данная проблема была актуальной на протяжении

всей истории человечества: начиная с первобытного общества, когда от умелого управления действиями людей зависело их выживание, до современного общества, когда в российской действительности возникает проблема кадрового голода, затрагивающая сферу управления. Научное психологическое изучение лидерства началось в XX в. Ученые, рассматривающие данный феномен, занимались не только построением моделей лидерства, но и пытались выделить критерии эффективного лидера. Для того чтобы обозначить личностные детерминанты выдвижения на лидерскую позицию и эффективности лидерства, а также определить, какие лидерские стили и в каких ситуациях наиболее оптимальны, представляется необходимым сделать небольшой обзор теорий лидерства.

Наиболее ранней теорией лидерства является теория лидерских черт. В русле этой теории ученые (Ф. Гальтон, Р. Стогдилл, Р. Манн) пытались выделить ряд качеств, которые играли бы центральную роль в структуре личности лидера, однако не было найдено доказательств того, что определенный набор черт является определяющим для эффективного лидера.

Следующим шагом в изучении данного вопроса стали поведенческие теории лидерства. К. Левин в своих лабораторных экспериментах изучал стили лидерства, в результате чего он пришел к выводу, что наиболее эффективным является демократический стиль, однако определенные ситуации и профессии требуют использования авторитарного или либерального стиля лидерства. Таким образом, учеными не был определен стиль, который бы являлся безусловным показателем эффективного лидерства (Виханский, 1999).

Дальнейшее развитие изучение эффективности лидерства получило в ситуационных теориях (Ф. Фидлер, П. Херси и К. Бленчард, В. Врум, Ф. Йеттон и А. Яго). Главной идеей этого подхода было предположение о том, что эффективный лидер способен действовать вариативно в зависимости от ситуации.

Согласно теории Ф. Фидлера (Fiedler, 1967), лидеры, ориентированные на выполнение задачи, более эффективны по сравнению с лидерами, ориентированными на установление отношений, когда контроль над ситуацией либо очень низкий, либо очень высокий. Лидеры же, ориентированные на установление отношений, прекрасно справляются с ситуацией, когда контроль над ней определяется средними показателями.

П. Херси и К. Бленчард (Hersey, Blanchard, 1993) предположили, что эффективным лидером является тот, кто способен определить ситуацию, с которой столкнулся, и подобрать подходящий стиль поведения, а затем применить его на практике. Ученые выделили четыре лидерских стиля, в основе которых лежит направленность на выпол-

нение работы, на поддержание отношений, а также степень зрелости последователей. По мнению П. Херси и К. Бленчарда, эффективные лидеры должны постоянно переосмысливать ситуации, обращая внимание на потребности подчиненных в советах и психологической поддержке в изменяющихся условиях работы.

В последние десятилетия активно разрабатывается и изучается концепция трансформационного лидерства, которая была предложена Дж. Бернсом (Burns, 1978). Он дает следующую формулировку данного вида лидерства – это процесс, направленный на достижение коллективных целей путем взаимного использования мотивов достижения планируемого изменения, имеющихся у лидера и последователей.

Б. Басс и Б. Аволио (Bass, Avolio, 1994) выделяют четыре компонента поведения трансформационного лидера: индивидуальный подход, интеллектуальная стимуляция, вдохновляющая мотивация, идеализированное влияние. По мнению ряда ученых (Bass, Avolio, 1996; Seltzer, Bass, 1990; Tichy, Devanna, 1986), трансформационное лидерство является наиболее эффективным стилем лидерства, поскольку такие лидеры воодушевляют своих последователей, побуждают их выходить за рамки собственных интересов, помогают осознать важность поставленных целей и достичь более высоких уровней по иерархии Маслоу (Bass, 1999).

В своем исследовании взаимосвязи эмоционального и социального интеллекта с выдвижением на лидерскую позицию, выбором того или иного стиля лидерства и его эффективностью мы рассматриваем два лидерских стиля: направленность на выполнение задачи и на взаимоотношения в коллективе.

Эмоциональный и социальный интеллект как факторы эффективности лидерства

В 1990-е годы снова возрос исследовательский интерес к роли личностных факторов в лидерстве. Ученых интересует влияние различных форм неакадемического (практического, социального, эмоционального) интеллекта на эффективность лидерства.

С. Заккаро с соавторами (Zaccaro et al., 1991) полагают, что наличие такой личностной характеристики, как социальный интеллект, является необходимым условием возникновения лидерства в открытых, динамичных системах. При этом подчеркивается двухкомпонентный характер социального интеллекта, включающего в себя:

1) социальную перцепцию – способность к более быстрому и тонкому пониманию других людей и социальных групп;
2) поведенческую гибкость – способность изменять поведение, учитывая требования, проистекающие от новых задач и ситуаций.

По мнению ученых, лидеры с высоким уровнем социального интеллекта обладают более тщательно разработанными перцептивными и поведенческими схемами (т. е. прототипами и моделями). Они лучше других членов группы «прочитывают» складывающиеся ситуации, более своевременно принимают адекватные решения и гораздо эффективнее остальных претворяют их в жизнь.

Согласно С. Заккаро (Zaccaro, 2001), руководители с высоким уровнем социального интеллекта способны к более точному восприятию требований организационных ситуаций и более адекватно реагируют на них. Эти руководители, полагает ученый, обладают более высокой социальной компетентностью, вследствие чего меньше вовлекаются в ситуации с высоким межличностным стрессом, а при столкновении с конкретным межличностным стрессом (в лице, например, непосредственного начальника) легче противостоят его воздействиям. По мнению Б. Баса (Bass, 1985), социальный интеллект играет важную роль в способности лидера воодушевлять последователей и строить взаимоотношения.

С социальным интеллектом тесно соседствует, по мнению Р. Стернберга (2002), эмоциональный интеллект. В последние годы С. Волфом с соавторами (Wolff et al., 2002) получен ряд данных о его роли в так называемом внезапно появляющемся (т. е. неформальном) лидерстве в малых группах. Однако связь между эмоциональным интеллектом и лидерством носит не прямой характер, а опосредована, прежде всего, промежуточными когнитивными процессами, которые, в свою очередь, влияют на действия по координации индивидуальных усилий в решении групповой задачи.

Д. Гоулмен (Goleman, 1998) рассматривает эмоциональный интеллект как непременное условие эффективного руководства. По результатам обследования менеджеров разных уровней в 188 компаниях, в том числе и транснациональных, Д. Гоулмен пришел к выводу, что вклад эмоционального интеллекта в эффективность управленческой деятельности (она определялась показателями прибыльности подразделений фирмы) вдвое превосходит соответствующий вклад таких факторов, как технические умения и IQ. Обнаружилось также, что профессиональное превосходство высокоэффективных руководителей над средними по эффективности менеджерами примерно на 90% зависело именно от компонентов эмоционального интеллекта. Это позволило Д. Гоулмену утверждать, что в большинстве своем эффективным руководителям присущ высокий уровень эмоционального интеллекта. В своей книге «Эмоциональное лидерство» (Гоулмен, 2007) он описывает модель лидерских способностей в соответствии со структурой эмоционального интеллекта:

1 Самосознание: эмоциональное самосознание, адекватная самооценка, уверенность в себе. Лидеры с высокоразвитым самосознанием способны осознавать воздействие своих эмоций и чувств на психологическое состояние, что помогает интуитивно выбрать лучший способ поведения в сложной ситуации. Они знают свои сильные стороны и пределы возможностей – это способствует осознанию того, когда нужно обратиться за помощью или на чем следует акцентировать внимание при выработке лидерских качеств.
2 Самоконтроль: контроль эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм. Лидеры с развитым самоконтролем устойчивы к стрессам, сохраняют спокойствие и рассудительность во время кризиса; умеют открыто признать свои ошибки, гибко приспосабливаться к очередным сложностям и меняющимся ситуациям; стремятся к повышению качества своей работы и деятельности подчиненных, позитивно оценивают своих последователей.
3 Социальная чуткость: эмпатия, деловая осведомленность, предупредительность. Лидеры с такими навыками способны понимать окружающих, участливо к ним относиться, могут встать на место другого человека; они способны ориентироваться в жизни организации, понимать, какие ценности и негласные правила определяют поведение сотрудников; способны быть внимательными к потребностям клиентов, следят за тем, чтобы они получили необходимое.
4 Управление отношениями: воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, командная работа и сотрудничество. Лидеры, обладающие данными способностями, умеют вызвать отклик у последователей и воодушевить на выполнение поставленных задач; могут своевременно дать своим подчиненным совет, инициируют преобразования, умеют погасить конфликт и понять мнения конфликтующих сторон, а затем перевести энергию в русло общего дела. Такие лидеры создают в организации атмосферу общности, чувство единства коллектива.

Д. Гоулмен с соавторами (Гоулмен и др., 2007) вводят понятие резонансного лидерства – это лидерство на основе настройки лидера и его аудитории на одну эмоциональную волну. В основе резонансного лидерства лежит эмоциональный интеллект, активность сознания, оптимизм и эмпатия. На основе своих исследований ученые выделяют стили лидерства, четыре из которых способствуют эмоциональному резонансу, а остальные вызывают диссонанс, если используются без учета ситуации.

1 Идеалистический стиль. Лидер воодушевляет людей, рисуя им привлекательный образ будущего, позитивно воздействует на климат в организации. Данный стиль необходимо использовать, когда изменение ситуации требует создания нового образа будущего или если необходимо определить ясное направление движения. Среди навыков эмоционального интеллекта опорными для идеалистического стиля являются: вдохновение, самосознание, открытость, сопереживание.

2 Обучающий. Лидер связывает желания людей с целями организации, использует этот стиль, чтобы помочь сотрудникам улучшить производительность за счет развития перспективных способностей. В основе этого стиля лежат такие навыки эмоционального интеллекта, как умение развивать способности других людей, самосознание, эмпатия.

3 Товарищеский. Лидер создает гармонию путем сближения людей. Используется, чтобы устранить разлад в коллективе, мотивировать работников в трудные времена или укрепить межличностные отношения. Использование этого стиля предполагает наличие таких навыков эмоционального интеллекта, как сопереживание, умение понимать чувства и потребности других людей, способность влиять на настроение подчиненных, умение урегулировать конфликты.

4 Демократический. Лидер оценивает вклад сотрудников в работу и с помощью активного вовлечения их в процесс управления добивается преданности. Используется, чтобы добиться поддержки, единодушия, получить от сотрудников предложения по развитию дела. Этот стиль строится на трех навыках эмоционального интеллекта: способность к командной работе и сотрудничеству, умение урегулировать конфликты и влиять.

5 Амбициозный. Лидер стремится к достижению трудных целей и решению наиболее интересных задач, давление со стороны лидера часто негативно сказывается на климате в коллективе. Такой стиль уместнее всего использовать, когда необходимо получить высокие результаты от команды квалифицированных сотрудников с высокой мотивацией. Лидерам, использующим данный стиль, зачастую не хватает глубокого самосознания, чуткости к подчиненным, самоконтроля.

6 Авторитарный. Лидер рассеивает страхи, указывая четкое направление движения в непредвиденных ситуациях, часто оказывает негативное воздействие на коллектив, особенно в случае злоупотребления этим стилем. Эффективен в кризисной ситуации, когда необходима полная реорганизация бизнеса, либо при управлении трудными сотрудниками. Базируется на таких навыках эмоцио-

нального интеллекта, как влиятельность, стремление к достижениям и инициативность. Однако таким лидерам не всегда хватает самоконтроля и чуткости.

Проблемой взаимосвязи эмоционального интеллекта с эффективностью лидерства занималась Д. Джордж (George, 2000). Она провела теоретический анализ возможных связей эмоционального интеллекта с деятельностью эффективных руководителей и выделила ряд его элементов, характеризующих содержательную сторону менеджерского поведения и испытывающих, по ее мнению, влияние эмоционального интеллекта:

1 Развитие коллективного осознания целей и задач, а также представлений о путях их достижения. Высокий уровень эмоционального интеллекта руководителя может способствовать выдвижению им вдохновляющего подчиненных видения конечного результата, стимулировать для его достижения позитивное настроение, большую креативность и гибкость, вести к более эффективному управлению собственными эмоциями.
2 Содействие пониманию персоналом важности выполняемых рабочих заданий. Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет руководителю лучше понять рабочие проблемы подчиненных, вселить уверенность в возможности справиться с ними, возбудить в людях трудовой энтузиазм, породить оптимизм в отношении уровней личных достижений.
3 Возбуждение и поддержание в организации как духа увлеченности, энтузиазма, уверенности и оптимизма, так и отношений сотрудничества и доверия. Высокий уровень эмоционального интеллекта помогает руководителю верно сориентироваться в истинных настроениях людей, подсказывает выбор эффективных средств влияния, позитивно отражается на психологической атмосфере в организации.
4 Проявление гибкости в принятии решений и адаптации к организационным изменениям. Высокий уровень эмоционального интеллекта, выражающийся в познании руководителем своих эмоций и управлении ими, помогает ему находить эффективные подходы к решению возникающих проблем и осуществлять успешные перемены в организационной жизни.
5 Установление и сохранение осмысленной организационной идентичности. Высокий уровень эмоционального интеллекта помогает руководителю эффективно задействовать такие элементы организационной культуры, как нормы, ценности, организационные символы, истории, мифы и т. п., вызывая у людей чувство единения с организацией, способствуя их осмысленному вхождению

в организационную культуру, усиливая идентификацию с организационной реальностью.

Р. Риджио с соавторами (Riggio et al., 2002) полагают, что эмоциональный и социальный интеллект отличают эффективных лидеров и позволяют им действовать успешно в любой ситуации.

Как видно из анализа литературы, зарубежные ученые занимались проблемой влияния эмоционального и социального интеллекта на эффективность лидерства, однако остаются малоизученными такие вопросы, как взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с выдвижением на лидерскую позицию в малых группах, а также со стилями лидерства, как в ученических коллективах, так и в организациях. Также необходимо отметить, что в отечественной психологии остается малоизученным вопрос о взаимосвязи эмоционального и социального интеллекта с эффективностью лидерства.

Целью моего исследования явилось изучение взаимосвязи уровня эмоционального и социального интеллекта с эффективностью лидерства, а также с выдвижением на лидерскую позицию и со стилями лидерства. Для ее достижения был проведен эксперимент, включающий три этапа:

1) изучение эмоционального и социального интеллекта, их связь с личностными факторами («Большая пятерка»);
2) эксперимент, направленный на изучение выдвижения на лидерскую позицию и эффективности лидерства;
3) изучение взаимосвязи уровня эмоционального и социального интеллекта с выбором того или иного лидерского стиля.

Методика

На первом этапе в эксперименте приняли участие 238 человек (223 девушки и 15 юношей) – студенты факультета коррекционной педагогики и психологии (ГОУ ВПО «ШГПИ», г. Шадринск) в возрасте от 17 до 24 лет. Диагностический инструментарий включал в себя следующие методики: третья версия опросника ЭмИн Д.В. Люсина (Lyusin, 2006), методика изучения социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. О'Салливен (Михайлова, 1996), пятифакторный личностный опросник Маккре–Коста NEO-FFI (модель «Большая пятерка») в адаптации С. Бирюкова и М. Бодунова. Выбор опросника «Большая пятерка» был обусловлен результатами исследований ряда авторов (Д. Боно, Т. Джадж, Р. Хоган), которые установили, что четыре фактора модели выступают детерминантами выдвижения на лидерскую позицию: экстраверсия, нейротизм, сознательность и открытость опыту. Также были выявлены связи нескольких факторов с эффективностью

лидерства: положительная корреляция с экстраверсией, открытостью опытом и отрицательная – с нейротизмом (Кричевский, 2007).

Первый этап исследования предполагал количественный анализ данных в целях отбора испытуемых для второго этапа эксперимента. Таким образом по методике ЭмИн были получены следующие результаты:

- по шкале межличностного эмоционального интеллекта 36% от общего числа испытуемых набрали очень высокие и высокие балы; 19% – очень низкие и низкие баллы; 45% – средние баллы;
- по шкале внутриличностного эмоционального интеллекта 21% испытуемых набрали очень высокие и высокие баллы; 26% – очень низкие и низкие баллы; 53% – средние баллы.

Для измерения социального интеллекта были использованы три субтеста методики изучения социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. О'Салливен: № 1 – «Истории с завершением», № 3 – «Вербальная экспрессия», № 4 – «Истории с дополнением». Выбор этих субтестов был обусловлен тем, что они обладают более высокими психометрическими характеристиками (Люсин, Михеева, 2004).

На основе полученных данных строился второй этап эксперимента – изучение взаимосвязи эмоционального и социального интеллекта с выдвижением на позицию лидера и эффективностью лидерства. Корреляционный анализ данных показал, что эмоциональный и социальный интеллект не взаимосвязаны. Для второй части эксперимента испытуемые отбирались по показателям эмоционального интеллекта, что лишь в некоторых случаях совпадало с аналогичным уровнем социального интеллекта.

Выборка состояла из 165 человек, из них 158 девушек и 7 юношей в возрасте от 17 до 24 лет.

Для реализации поставленной задачи была разработана и проведена специальная экспериментальная методика «Строим вместе».

Набирается группа из 5 человек, которой дается задание собрать три объекта из элементов конструктора, изображенных на схеме. Конструктор представляет собой набор блоков различной величины и цвета из пластмассы. Блоки соединяются между собой по типу «лего», т. е. из всех строительных элементов можно строить различные модели. Каждому участнику присваивается бейдж с номером (от 1 до 5). В соответствии с целью наблюдения выделяются 3 экспериментальных условия:

1 В группу включаются испытуемые с высокими, низкими и средними показателями эмоционального интеллекта. Прорабом бригады строителей назначается испытуемый с высоким уровнем развития

эмоционального интеллекта, однако самим испытуемым это остается не известным. Дается следующая инструкция: «Представьте себе, что вы – бригада строителей, заказчик дает вам задание – построить несколько объектов на его земле. Как вы видите на схеме, это дом, башенка и паровозик. Строить нужно именно в таком порядке: сначала вся бригада строит дом, затем все вместе строите башню, а потом уже паровозик. Никто не разделяет задание, все нужно делать вместе. Постарайтесь строить так, как указано на схеме. Замечу, что заказчик оказался скупым, поэтому материалов может не хватить. Все возникающие вопросы вы будете решать со своим прорабом, который будет руководить строительством. Сейчас я выберу его случайным образом. На строительство отводится 20 минут. Можете начинать».

2 В группу включаются испытуемые с высокими, низкими и средними показателями эмоционального интеллекта. Прорабом бригады строителей назначается испытуемый с низким уровнем развития эмоционального интеллекта. Самим испытуемым это остается не известным. Инструкция аналогична предыдущей.

3 В группу включаются испытуемые с высокими, низкими и средними показателями эмоционального интеллекта, самим испытуемым это остается не известным. Прораб не назначается. Дается только та часть инструкции, где объясняется задание, без упоминаний прораба. Целью является наблюдение за выдвижением в позицию лидера.

Принцип отбора в группы: в основу отбора были положены результаты методики ЭмИн, в которой выделены 5 уровней эмоционального интеллекта (межличностного и внутриличностного): очень низкий, низкий, средний, высокий и очень высокий. В соответствии с содержанием эксперимента были отобраны испытуемые в следующем порядке:

1) в первую очередь были выделены те испытуемые, что получили очень высокие баллы по шкалам МЭИ и ВЭИ;
2) затем испытуемые, имеющие очень высокие баллы по одной из этих шкал, а по другой шкале – высокие;
3) испытуемые, имеющие высокие результаты по МЭИ и ВЭИ;
4) испытуемые, имеющие средние баллы по обеим шкалам;
5) испытуемые, имеющие очень низкие баллы по МЭИ и ВЭИ;
6) испытуемые, имеющие либо очень низкие баллы по одной из шкал и низкие по другой, либо низкие баллы по обеим шкалам.

Таким образом, на роль «прораба» назначались в первую очередь те испытуемые, которые имели очень высокие (для 1-го экспериментального условия) и очень низкие (для 2-го экспериментального условия)

баллы по ЭмИн, затем высокие и низкие. Группы во всех трех экспериментальных условиях состояли из следующих испытуемых: один человек с очень высокими или высокими баллами по ЭмИн, три человека со средними баллами и один человек с очень низкими или низкими баллами. Имела место некоторая вариативность в силу разного количества испытуемых с различным уровнем эмоционального интеллекта. Так, группы могли состоять из одного испытуемого с очень высокими баллами, одного с высокими баллами по одной из шкал ЭмИна, двух со средними показателями и одного с очень низкими или низкими. В каждое экспериментальное условие попало 11 групп, то есть по 55 испытуемых в 1-м, 2-м и 3-м экспериментальных условиях.

Протокол наблюдения велся по схеме Бейлза (Регуш, 2001), в соответствии с котрой фиксируются единицы наблюдения по 12 категориям:

1) выражение солидарности, повышение статуса другого человека, оказание помощи, вознаграждение;
2) снятие эмоционального напряжения, шутка, смех, выражение удовлетворения;
3) согласие, пассивное принятие, понимание воздействия, уступчивость;
4) предложение совета, направления мысли при сохранении автономии партнера;
5) выражение своего мнения, оценивание, анализ, проявление чувств, желаний;
6) ориентация членов группы, информирование, повторение, уточнение;
7) просьба ориентировать, дать информацию, повторить, подтвердить;
8) просьба сообщить мнение, оценить, проанализировать, выражение чувств;
9) вопрос, просьба дать направление, возможный способ действия;
10) возражение, пассивное неприятие воздействия, отказ в помощи;
11) выражение эмоционального напряжения, просьба о помощи, уклонение;
12) проявление антагонизма, подрыв статуса другого, самозащита, домогательство своего признания.

По истечении 20 минут участникам 1-го и 2-го экспериментальных условий выдается анкета, в которой представлены:

1 Методика изучения лидерского стиля Р. Бейлза–К. Шнейера в модификации Т. В. Бендас (Бендас, 2005). Методика основана на схеме наблюдения за поведением Р. Бейлза (Регуш, 2001) и содержит

аналогичные 12 форм поведения. Эта схема позволяет изучить 2 стиля лидерского поведения – деловой (*T – task,* т. е. ориентированный на задачу) и социо-эмоциональный (*S – socioemotional,* т. е. ориентированный на взаимоотношения). Испытуемые оценивают поведение лидера в баллах от 0 до 10 в зависимости от частоты проявления форм поведения.

2 Вопрос об оценке эффективности деятельности прораба (шкалирование от 1 до 10): «Оцените общую эффективность деятельности прораба».

3 Вопрос о том, кто в группе смог бы эффективно справиться с ролью прораба, исключая участвовавшего в эксперименте, и почему: «Кто еще в бригаде строителей, по вашему мнению, мог бы эффективно справиться с задачей? И почему?»

Анкета для участников 3-го экспериментального условия содержит следующие вопросы:

1 Можете ли вы выделить лидера в вашей бригаде строителей, человека, который направлял ход работы, делал указания, как лучше сделать, воодушевлял? Если да, то укажите. Какие именно действия могут говорить о его лидерской позиции?

2 Кто, по вашему мнению, мог бы быть прорабом Вашей бригады строителей? И почему?

Таким образом анкета отражает два выбора – фактического лидера (выбор № 1) и человека, который потенциально мог бы быть лидером (выбор № 2). Испытуемым разрешалось вписывать свое имя только в том случае, если они действительно уверены, что справились, либо же могли справиться с ролью прораба лучше всех остальных.

Стоит отметить, что в конструкторе не хватало элементов для строительства всех трех объектов и это усложняло испытуемым задачу, требовало от них инициативы.

Результаты

В соответствии с задачами исследования полученные результаты можно разделить на три блока.

1. Взаимосвязь эмоционального, социального интеллекта и факторов «Большой пятерки» с выдвижением на лидерскую позицию. В первую очередь из категорий по Бейлзу были исключены те категории, баллы по которым имели слишком низкую вариативность – это категории 3, 7, 8, 11 и 12. По оставшимся семи категориям был проведен факторный анализ с вращением по методу варимакс. В результате выделился один наиболее сильный фактор, который объясняет 32% дисперсии. Наиболее сильные нагрузки по этому фактору получили категории 1

(выражение солидарности, повышение статуса другого человека, оказание помощи, вознаграждение), 4 (предложение совета, направления мысли при сохранении автономии партнера), 6 (ориентация членов группы, информирование, повторение, уточнение). Этот фактор можно назвать «лидерская позиция», поскольку предположительно он свидетельствует о выдвижении на позицию лидера.

В 3-м экспериментальном условии выбор № 1, отражающий фактическую позицию лидера, положительно коррелирует с межличностным эмоциональным интеллектом (МЭИ) ($r = 0{,}395$; $p = 0{,}003$), в том числе со шкалами М1 ($r = 0{,}424$; $p \leq 0{,}001$) и М2 ($r = 0{,}337$; $p = 0{,}012$); с 1 категорией по Бейлзу ($r = 0{,}633$; $p \leq 0{,}001$); 4 категорией ($r = 0{,}581$; $p \leq 0{,}001$); 5 категорией ($r = 0{,}334$; $p = 0{,}013$); 6 категорией ($r = 0{,}361$; $p = 0{,}007$) и имеет отрицательную взаимосвязь с 9 категорией ($r = -0{,}303$, $p = 0{,}025$). Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что фактический лидер обладает следующими характеристиками: понимает эмоции других людей – проявляет чуткость к их внутреннему состоянию и способен распознавать эмоциональную информацию через экспрессию; в процессе группового взаимодействия проявляет позитивные социально определяемые эмоции, доминирование, ориентирован на выполнение задачи.

Выбор потенциального лидера осуществлялся во всех трех видах групп, поэтому число испытуемых – 143 человека. Выбор № 2 положительно коррелирует с социальным интеллектом ($r = 0{,}188$, $p = 0{,}025$), в том числе с субтестом № 1 – «Истории с завершением» ($r = 0{,}184$; $p = 0{,}028$); с МЭИ ($r = 0{,}329$; $p \leq 0{,}001$), ВЭИ ($r = 0{,}232$; $p = 0{,}005$), со шкалой экстраверсии ($r = 0{,}21$; $p = 0{,}012$), с 1 категорией по Бейлзу ($r = 0{,}495$; $p \leq 0{,}001$), 2 категорией ($r = 0{,}251$; $p = 0{,}003$), 4 категорией ($r = 0{,}486$; $p \leq 0{,}001$), 5 категорией ($r = 0{,}306$; $p \leq 0{,}001$), 6 категорией ($r = 0{,}436$; $p \leq 0{,}001$). Таким образом, портрету потенциального лидера присущи следующие черты: способность предвидеть последствия поведения людей в процессе взаимодействия, предсказать то, что произойдет в дальнейшем на основе анализа невербальной информации; понимание своих эмоций и эмоций других людей, способность вызывать у них желательные эмоции, снижать интенсивность нежелательных, управление собственными эмоциями и их проявлениями; напористость, энергичность, активность, общительность, проявление в процессе группового взаимодействия позитивных социально определяемых эмоций, доминирование, ориентация на выполнение задачи.

Фактор «лидерская позиция» ($n = 143$) положительно коррелирует с МЭИ ($r = 0{,}338$; $p \leq 0{,}001$), ВЭИ ($r = 0{,}232$; $p = 0{,}005$), со шкалами экстраверсии ($r = 0{,}248$; $p = 0{,}003$), открытости ($r = 0{,}257$; $p = 0{,}002$), сотрудничества ($r = 0{,}177$; $p = 0{,}03$).

2. Взаимосвязь эмоционального, социального интеллекта и факторов «Большой пятерки» с эффективностью лидерства. В соответствии с количеством человек в 1-м и 2-м экспериментальных условиях в исследовании приняло участие 22 «прораба».

Эффективность лидерства положительно коррелирует с МЭИ ($r = 0,5$; $p = 0,018$), в том числе со шкалами М2 ($r = 0,616$; $p = 0,002$) и М3 ($r = 0,497$; $p = 0,018$); ВЭИ ($r = 0,542$; $p = 0,009$), в том числе со шкалой В3 ($r = 0,677$; $p = 0,001$); со шкалой экстраверсии ($r = 0,598$; $p \leq 0,01$), 4 категорией ($r = 0,506$; $p = 0,016$), 6 категорией ($r = 0,472$; $p = 0,026$); деловым стилем ($r = 0,895$; $p \leq 0,001$) и социо-эмоциональным стилем ($r = 0,528$; $p = 0,012$). Эффективный лидер способен контролировать проявления своих эмоций, воспринимать эмоциональную информацию других людей через мимику, звучание голоса и поведение, вызывать у них желательные эмоции, снижать интенсивность нежелательных. Он проявляет напористость, энергичность, активность, общительность, в профессиональной деятельности скорее ориентирован на задачу, чем на взаимоотношения.

Для установления достоверности различий был использован критерий Манна–Уитни. В результате были установлены следующие достоверные различия: в 1-м экспериментальном условии «прорабы» имеют более высокие показатели по эффективности лидерства, лидерской позиции и деловому стилю лидерства, а также по 5 категории Бейлза; во 2-м экспериментальном условии «прорабы» имеют более высокие показатели по 9 категории (таблица 1).

Таблица 1

Показатели достоверности различий по критерию Манна–Уитни в 1-м и 2-м экспериментальных условиях (ЭУ)

Название фактора	**1 ЭУ**	**2 ЭУ**	***U* Манна–Уитни**	**Уровень значимости *p***
Эффективность	14,91	8,09	23,0	0,014
Категория 1	14,05	8,95	32,5	0,051
Категория 2	9,82	13,18	42,0	0,22
Категория 4	16,09	6,91	10,0	0,001
Категория 5	14,32	8,68	29,5	0,041
Категория 6	14,86	8,14	23,5	0,014
Категория 9	7,77	15,23	19,5	0,002
Категория 10	10,73	12,27	52,0	0,447
Лидерская позиция	15,82	7,18	13,0	0,002
Деловой стиль	14,36	8,64	29,0	0,038
Социо-эмоциональный стиль	11,95	11,05	55,5	0,74

3. Взаимосвязь эмоционального, социального интеллекта и факторов «Большой пятерки» со стилями лидерского поведения. В исследова-

нии использовалась методика изучения лидерского стиля Р. Бейлза–К. Шнейера в модификации Т.В. Бендас, которая диагностирует два стиля – деловой (лидеры ориентированы на задачу) и социо-эмоциональный (лидеры ориентированы на взаимоотношения в коллективе). Деловой стиль положительно коррелирует со шкалами М2 ($r = 0{,}438$; $p = 0{,}4$) и М3 ($r = 0{,}467$; $p = 0{,}028$), ВЭИ ($r = 0{,}588$; $p = 0{,}004$); со шкалой экстраверсии ($r = 0{,}425$; $p = 0{,}049$), сознательности ($r = 0{,}482$; $p = 0{,}023$), с 4 категорией ($r = 0{,}505$; $p = 0{,}017$), 6 категорией ($r = 0{,}525$; $p = 0{,}012$), лидерской позицией ($r = 0{,}539$; $p = 0{,}01$), социо-эмоциональным стилем ($r = 0{,}562$; $p = 0{,}007$), эффективностью лидерства ($r = 0{,}895$; $p \leq 0{,}001$). Лидеры, использующие данный стиль, характеризуются способностью понимать эмоциональную информацию через мимику, звучание голоса и поведение человека, вызывать у других людей желательные эмоции, снижать интенсивность нежелательных, контролировать проявления своих эмоций. У них выражены такие черты, как напористость, энергичность, активность, общительность, дисциплинированность, ответственность, надежность и настойчивость. Оцениваются последователями как эффективные лидеры.

Социо-эмоциональный стиль положительно коррелирует с эффективностью лидерства ($r = 0{,}528$; $p = 0{,}012$). Последователи оценивают таких лидеров как менее эффективных по сравнению с теми, кто использует деловой стиль.

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают предположение о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта (внутриличностного и межличностного) обусловливает выдвижение на лидерскую позицию, в том числе установлена взаимосвязь между выбором фактической позиции лидера (выбор 1), потенциального лидера (выбор 2) и эмоциональным интеллектом. Социальный интеллект взаимосвязан с выбором потенциального лидера и двумя категориями по Бейлзу, которые входят в фактор «лидерская позиция». Можно предположить, что в эксперименте наблюдалось резонансное лидерство, когда «прорабы» и испытуемые, выдвинувшиеся на лидерскую позицию, воодушевляли и заражали своими позитивными эмоциями подчиненных.

Эффективность лидерства взаимосвязана с эмоциональным интеллектом, что соотносится с моделями эффективных лидеров Д. Гоулмена и Д. Джордж. В частности, в ходе исследования были установлены корреляционные связи с такими аспектами эмоционального интеллекта, как умение понимать эмоции других людей через экспрессию, управлять чужими эмоциями и способность контролировать собственные. Фактор «лидерская позиция» взаимосвязан со всеми компонентами эмоционального интеллекта, что находит отражение в каждом

элементе модели лидерских способностей Д. Гоулмена и эффективного лидера Д. Джордж.

Установлена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и деловым стилем лидерства, однако на стадии планирования эксперимента предполагалось, что эмоциональный интеллект связан со стилем лидерства, ориентированным на взаимоотношения в коллективе. По всей видимости, такой результат связан с тем, что лидеры с высоким эмоциональным интеллектом не только создают благоприятный психологический климат в коллективе, но и в первую очередь мотивируют последователей на выполнение задач организации.

Необходимо отметить два ограничения проведенного иссследования. Во-первых, испытуемые находились в игровой ситуации, они не решали реальных организационных и профессиональных задач, и, не смотря на установку серьезно подойти к выполнению задания, у них не было реальной ответственности за результат, также не было и санкций за невыполнение задачи. Во-вторых, в ходе эксперимента скорее исследовалось ситуативное лидерство, процесс выдвижения на лидерскую позицию, в связи с чем и репертуар лидерских стилей был ограничен рамками заданной ситуации, не было возможности для вариаций. Для более всестороннего изучения роли эмоционального интеллекта в эффективности лидерства и выборе лидерских стилей необходимо провести исследование руководителей, которые действуют в реальных организациях, взаимодействуя с подчиненными.

Литература

Аркин Е. А. Об изучении детского коллектива. М., 1927.

Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб., 2005.

Бояцис Р., Макки Э. Резонансное лидерство: Самосовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии. М., 2007.

Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент. М., 1999.

Волков И. П. О личном авторитете руководителя // А. А. Бодалев. Социальная психология личности. Л., 1974. С. 77–79.

Гоулмен Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М., 2007.

Гринберг Дж., Бейрон Р. Организационное поведение: от теории к практике. М., 2004.

Залужный А. С. Учение о коллективе. Методология. Детский коллектив. М., Л., 1930.

Кричевский Р. Л. Психология лидерства. М., 2007.

Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб., 2000.

Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. №4. С. 3–22.

Люсин Д. В., Михеева Н. Д. Психометрический анализ русской версии теста на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М. О'Салливена // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 119–128.

Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1996.

Парыгин Б. Д. Руководство и лидерство. Л., 1973.

Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб., 2001.

Стернберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б. и др. Практический интеллект. СПб., 2002.

Эльконин Д. Б. Развитие коллективов у детей // Учебник педологии для педтехникумов. Ч. II. М.; Л., 1931. С. 56–114.

Ярошевский М. Г. Программно-ролевой подход к исследованию руководства научным коллективом // Проблемы руководства научным коллективом. М., 1982. С. 29–49.

Antonakis J., Avolio B. J., Sivasubramaniam. Context and leadership: An examination of nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire // Leadership Quarterly. № 14. P. 261–295.

Bass B. M. Leadership performance beyond expectations. New York: Free Press, 1985.

Bass B. M. Current developments in transformational leadership: Research and application // The Psychologist-Manager Journal. 1999. V. 3. № 1. P. 5–21.

Bass B. M., Avolio B. J. Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

Bass B. M., Avolio B. J. Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.

Burns J. M. Leadership. N. Y.: Harper and Row, 1978.

Fiedler F. A Theory of leadership effectiveness. N. Y.: McGraw-Hill, 1967.

George G. Emotions and leadership: The role of emotional intelligence // Human Relations. 2000. Vol. 53. P. 1027–1055.

Gibb C. Leadership // G. Lindzey, E. Aronson. The handbook of social psychology. 2nd ed. Reading (Mass.): Addison-Wesley, 1969. Vol. 4. P. 205–283.

Goleman D. What makes a leader? // Harvard Business Review. 1998. V. 76. P. 205–323.

Hersey P., Blanchard K. Management of organizational behavior. 6th ed. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall, 1993.

Kobe L. M., Reiter-Palmon R., Rickers J. D. Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional Intelligence // Current Psychology. Summer 2001. V. 20. № 2. P. 154–163.

Lyusin D. Emotional Intelligence as a Mixed Construct: Its Relation to Personality and Gender // Journal of Russian and East European Psychology, November–December 2006. V. 44. № 6. P. 54–68.

Riggio R. E., Murphy S. E., Pirozzolo F. J. (Eds.) Multiple intelligences and leadership. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 2002.
Seltzer J., Bass B. M. Transformational leadership: Beyond initiation and consideration // Journal of management. 1990. V. 16. P. 693–703.
Tichy N. M., Devanna M. A. The transformational leader. N. Y.: John Wiley & Sons, 1986.
Zaccaro S., Gilbert J., Thor K., Mumford M. Leadership and social intelligence: Liking social perceptiveness and behavioral flexibility of leadership effectiveness // The Leadership Quarterly. 1991. V. 2. P. 317–342.
Zaccaro S. J. The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success. Washington, D. C.: American Psychological Association, 2001.
Wolff S. B., Pescosolido A. T., Druskat V. U. Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams // The Leadership Quarterly. 2002. V. 13. P. 505–522.

Как люди реагируют на несправедливость: роль эмоционального интеллекта и копинг-стратегий

О. А. Гулевич, А. И. Прихидько

Справедливость – один из основных параметров, по которым люди оценивают взаимодействие. Общая оценка справедливости складывается из оценок результата (дистрибутивная справедливость), процесса его достижения (процедурная справедливость) и отношений между участниками (межличностная справедливость). Каждый из видов справедливости представлен в обыденном сознании с помощью ряда норм.

Оценка справедливости влияет на эмоциональное состояние участников взаимодействия. Подобное влияние ярче проявляется в случае отрицательных эмоций (Weiss, Suckow, Cropanzano, 1999). Так, столкновение человека с несправедливостью приводит к доминированию в его эмоциональной сфере кратковременных (гнев, злость, чувство вины) и долговременных (хроническая враждебность, депрессия) отрицательных эмоциональных состояний (Chiu, 1991).

Степень влияния оценки справедливости взаимодействия на эмоциональное состояние определяется индивидуальными особенностями участников. Однако их изучение не получило пока широкого распространения. Например, известно, что в качестве таких особенностей выступают ориентация во взаимодействии (оценка справедливости оказывает большее влияние на эмоции людей с альтруистической ориентацией: Stouten, De Cremer, Van Dijk, 2005) и групповая идентификация (несправедливость вызывает более сильные отрицательные эмоции у людей с сильной групповой идентификацией: De Cremer, 2006). Вместе с тем, при изучении данной проблемы из виду упускаются психологические характеристики, непосредственно связанные с эмоциональной сферой, определяющие умение человека понимать и контролировать эмоциональное состояние. На наш взгляд, к их числу относятся эмоциональный интеллект и копинг-стратегии.

Исследование проведено в рамках гранта «Влияние индивидуальных особенностей на интенсивность эмоций, возникающих в ходе межгрупповой конкуренции». Российский Гуманитарный Научный Фонд, 2008–2009 гг.

Эмоциональный интеллект – способность к понимаю своих и чужих эмоций, а также к управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию; идентифицировать ее и найти для нее словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию. И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции, так на эмоции других людей. Поэтому выделяют внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект (Люсин, 2006).

Эмоциональный интеллект оказывает большое влияние на успешность и психологическое состояние человека. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта устанавливают более позитивные отношения с окружающими, выше оцениваются ими, добиваются больших успехов в учебе и работе, более позитивно относятся к себе и имеют более высокий уровень психологического благополучия (Mayer, Roberts, Barsade, 2008). Это происходит, поскольку высокий уровень эмоционального интеллекта, во-первых, позволяет человеку получить дополнительную информацию и тем самым повысить качество принимаемых решений, и, во-вторых, претворить эти решения в жизнь за счет хорошо сформированного самоконтроля (Ciarochi, Forgas, Mayer, 2001).

За счет действия этих механизмов эмоциональный интеллект может выступать посредником влияния оценки справедливости взаимодействия на эмоциональное состояние участников. Вероятно, способности к пониманию эмоций и управлению ими оказывают разное влияние.

С одной стороны, способность к пониманию эмоций усиливает связь между справедливостью взаимодействия и эмоциональным состоянием участников. Это происходит, поскольку она предполагает умение найти причину возникшего эмоционального состояния. Поиск причины заставляет людей обращать внимание на условия взаимодействия, одним из которых является его справедливость или несправедливость. Результатом такого поиска становится установление связи между оценкой справедливости и отрицательными эмоциями.

С другой стороны, способность к управлению эмоциями ослабляет связь между справедливостью взаимодействия и эмоциями участников. Это происходит, поскольку она включает в себя умение снижать интенсивность нежелательных эмоций. Демонстрация сильно выраженных негативных эмоций в отношении участников взаимодействия

является социально нежелательной, результатом чего становится уменьшение интенсивности негативных эмоций при неизменной оценке справедливости взаимодействия.

Копинг-стратегии являются составной частью совладающего поведения, под которым понимается целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям или ситуации – через осознанные стратегии действий (Крюкова, Куфтяк, 2005). Несправедливость взаимодействия может выступать в качестве такой ситуации.

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют восемь основных копинг-стратегий (Folkman, Lazarus, 1988):

- планирование решения проблемы, предполагающее усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы;
- конфронтационный копинг (агрессивные усилия для изменения ситуации, определенная степень враждебности и готовности к риску);
- принятие ответственности (признание своей роли в возникновении проблемы и попытки ее решения);
- самоконтроль (усилия по регулированию своих эмоций и действий);
- положительная переоценка (усилия по поиску достоинств существующего положения дел);
- поиск социальной поддержки (обращение к помощи окружающих);
- дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость);
- бегство-избегание (желание и усилия, направленные к бегству от проблемы).

Эти копинг-стратегии можно условно разделить на четыре группы.

В состав первой группы входят стратегии планирования решения проблемы, конфронтации, принятия ответственности. Можно предположить, что их активное использование усиливает связь между справедливостью взаимодействия и эмоциональным состоянием участников. Эти стратегии подразумевают, что человек прикладывает активные усилия, пытаясь самостоятельно изменить ситуацию, и поэтому нуждается в дополнительной информации о ней. В результате он обращает особое внимание на условия взаимодействия, одним из которых является справедливость, и анализирует их. Именно этот процесс и обеспечивает серьезное влияние оценки справедливости на эмоциональное состояние человека.

Вторую группу образуют стратегии самоконтроля и положительной переоценки. Вероятно, их использование также усиливает связь между справедливостью взаимодействия и эмоциями участников. Это происходит, поскольку копинг-стратегии подразумевают контроль человека над своим состоянием, решение проблемы посредством его изменения. Люди, активно использующие эти стратегии, могут обращаться к условиям взаимодействия как к средству, которое поможет им осуществить задуманное. Например, они могут искать оправдание или позитивные аспекты того положения, в котором они оказались. Серьезное влияние оценки справедливости как одного из условий взаимодействия является следствием этого процесса.

В состав третьей группы копинг-стратегий входят дистанцирование и бегство-избегание. Можно предположить, что их использование не оказывает влияния на связь между справедливостью взаимодействия и эмоциями участников. Это происходит, поскольку они подразумевают «уход», отказ человека от активного изменения ситуации или своего состояния. Людям, использующим эти стратегии, не нужна информация об условиях взаимодействия, от участия в котором они отказываются, и поэтому они не придают ей серьезного значения. В результате она не оказывает влияния на их состояние.

И наконец, четвертую группу образует стратегия поиска социальной поддержки. Вероятно, ее использование также не оказывает влияния на связь между справедливостью взаимодействия и эмоциональным состоянием. Дело в том, что эта копинг-стратегия хотя и не подразумевает стремления «выйти» из ситуации, но и не предполагает самостоятельного решения возникшей проблемы. Поэтому использующий ее человек также не заинтересован в поиске дополнительной информации.

Таким образом, эмоциональный интеллект и копинг-стратегии могут выступать посредниками во влиянии справедливости взаимодействия на эмоции, которые испытывают его участники. Эти эмоции могут быть направлены как на себя, так и на окружающих. Однако оценка справедливости оказывает большее влияние на выраженность негативных эмоций в отношении других людей. Поэтому особый интерес представляет изучение так называемых межгрупповых эмоций, возникающих у людей, осознающих свою принадлежность к определенной социальной группе, по отношению к представителям аутгруппы.

Таким образом, в данном исследовании были поставлены следующие **цели**:

1 Анализ влияния оценки справедливости выборов на интенсивность негативных эмоций в отношении аутгруппы.

2. Изучение эмоционального интеллекта и копинг-стратегий как посредников между оценкой справедливости выборов и интенсивностью негативных эмоций в отношении аутгруппы.

В качестве ситуации межгруппового взаимодействия были рассмотрены выборы Президента РФ, проходившие в марте 2008 г.

В исследовании были выдвинуты следующие **гипотезы**:

1. Оценка справедливости выборов оказывает влияние на выраженность отрицательных эмоций в отношении аутгруппы: чем ниже оценка справедливости выборов, тем сильнее выражены отрицательные эмоции.
2. Влияние оценки справедливости на эмоциональное состояние опосредуется уровнем эмоционального интеллекта участников взаимодействия:
   а) чем выше способность к пониманию эмоций, тем большее влияние оценка справедливости взаимодействия оказывает на отрицательные эмоции в отношении аутгруппы;
   б) чем выше способность к управлению эмоциями, тем меньшее влияние оценка справедливости взаимодействия оказывает на отрицательные эмоции в отношении аутгруппы.
3. Влияние оценки справедливости на эмоциональное состояние опосредуется копинг-стратегиями участников взаимодействия:
   а) оценка справедливости взаимодействия оказывает большее влияние на отрицательные эмоции участников, активно использующих такие копинг-стратегии, как планирование решения проблемы, конфронтация, принятие ответственности;
   б) оценка справедливости взаимодействия оказывает большее влияние на отрицательные эмоции участников, активно использующих такие копинг-стратегии, как самоконтроль и положительная переоценка;
   в) выраженность таких копинг-стратегий, как дистанцирование, бегство-избегание и поиск социальной поддержки не оказывает влияния на силу связи между оценкой справедливости взаимодействия и отрицательными эмоциями участников.

Выборка. Исследование проводилось в конце февраля – начале марта 2008 г., т. е. перед выборами Президента РФ. В нем приняли участие 38 мужчин и 52 женщины; средний возраст 36,2 года; 38 человек – сторонники Медведева, 11 – Зюганова, 11 – Жириновского, 26 респондентов поддерживали СПС и 4 – «Яблоко», т. е. не имели «своего» кандидата в президенты.

Методики. Исследование проводилось посредством анкетирования.

Для *оценки справедливости выборов* была использована авторская анкета, включающая в себя девять утверждений.

Восемь из них касались семи норм процедурной и одно – дистрибутивной справедливости. Эти нормы были выбраны на основании результатов предыдущих исследований, а также их соответствия оцениваемой политической процедуре:

«В ходе предвыборной кампании я имею возможность выразить свои мысли и чувства относительно разных кандидатов в президенты (*контроль за процессом*[*]).

Я могу повлиять на исход выборов президента (*контроль за результатом*).

Процедура проведения предвыборной кампании одинакова для всех кандидатов в президенты (*однообразие*).

В ходе предвыборной агитации все кандидаты в президенты обладают равными правами и возможностями (*нейтрализация предубеждений*).

В ходе предвыборной кампании избиратели имеют возможность получить полную и точную информацию обо всех кандидатах в президенты (*полнота и точность информации*).

Результаты выборов президента могут быть оспорены в суде (*корректность*).

Ход предвыборной кампании соответствует основным этическим нормам (*этичность*).

Президентом станет самый достойный кандидат (*беспристрастность*)».

Респонденты должны были оценить степень согласия с каждым из этих утверждений по 7-балльной шкале. Проведенный факторный анализ продемонстрировал, что они образуют единую шкалу: контроль процесса (факторная нагрузка 0,534); контроль результата (0,701); однообразие (0,845); нейтрализация предубеждений (0,833); полнота и точность информации (0,714); возможность апелляции (0,542); этичность (0,771); беспристрастность (0,711). Анализ этой шкалы с помощью α Кронбаха продемонстрировал ее однородность (α = 0,8546). Кроме того, респондентов просили оценить степень справедливости выборов по 7-балльной шкале. Анализ, проведенный с помощью непараметрического коэффициента корреляции Спирмена, показал, что все нормы справедливости связаны с общей оценкой при $p < 0{,}001$. Исключение составляет норма возможности контроля процесса, которая связана с общей оценкой справедливости при $p < 0{,}01$. Поэтому

---

* Пояснения, отмеченные курсивом, в тексте анкеты отсутствовали.

при анализе результатов во внимание принимался общий балл, полученный путем суммирования оценок соблюдения отдельных норм справедливости.

Для изучения **эмоций**, возникающих по отношению к политическим оппонентам, была использована авторская анкета, включающая в себя пятнадцать 7-балльных униполярных шкал («1» означал отсутствие эмоции, а «7» – ее максимально сильную выраженность), отражающих разные эмоциональные состояния. Респонденты должны были оценить их интенсивность в отношении к политическим оппонентам. Сторонники Медведева указывали свои эмоции относительно сторонников Зюганова и Жириновского, сторонники Зюганова – в отношении Медведева и Жириновского, сторонники Жириновского – в отношении Медведева и Зюганова, а сторонники СПС и «Яблока» – в отношении всех перечисленных кандидатов.

Дальнейшему анализу подвергались те эмоции, медиана оценок которых составляла больше «1», т. е. эмоции, которые хотя бы некоторые респонденты испытывали по отношению к политическим оппонентам. Такими эмоциями стали гнев, отвращение, презрение и раздражение. При анализе результатов не принимались во внимание различия в эмоциях в отношении разных аутгрупп. Поэтому для каждого респондента было вычислено среднее по выраженности каждой из четырех эмоций.

Измерение **эмоционального интеллекта** проводилось с помощью опросника Д. В. Люсина. Он состоит из 46 утверждений, касающихся умения понимать и контролировать свои и чужие эмоции, с которыми респондент должен определить степень своего согласия (Люсин, 2006).

Для измерения **копинг-стратегий** была использована адаптированная методика Р. Лазаруса и С. Фолкман (Крюкова, Куфтяк, 2005). Она состоит из 50 утверждений, в которых описываются разные варианты реализации восьми копинг-стратегий. Респондент должен оценить, как часто он использует каждый из вариантов.

Математическая обработка результатов. Проверка гипотезы 1 проводилась с использованием ответов всех респондентов. В ходе ее проверки применялся линейный регрессионный анализ, независимой переменной в котором была оценка справедливости выборов, а зависимой – выраженность четырех негативных эмоций в отношении аутгруппы.

При проверке гипотез 2 и 3 выборка была разделена на части. Сначала для каждой из шкал методик эмоционального интеллекта и копинг-стратегий были вычислены медианы. После этого по каждому параметру отдельно респонденты делились на две группы таким образом, что в одной из них оказывались участники с показателями ниже медианы, а в другой – выше. Респонденты, показатели которых

были равны медиане, из анализа исключались. После этого в каждой группе отдельно был проведен регрессионный анализ, независимой переменной в котором была оценка справедливости выборов, а зависимой – эмоции к политическим оппонентам.

Описание и обсуждение результатов исследования. Полученные результаты позволили сделать несколько заключений.

Во-первых, оценка справедливости выборов предсказывает силу отвращения ($b = –0,236$; $t = –2,270$; $p < 0,05$), презрения ($b = –0,279$; $t = –2,696$; $p < 0,01$) и раздражения ($b = –0,213$; $t = –2,038$; $p < 0,05$) по отношению к политическим оппонентам: чем ниже оценка справедливости, тем сильнее эти эмоции. Однако эта оценка не оказывает никакого влияния на силу гнева. Эти результаты частично подтверждают гипотезу 1.

Во-вторых, связь между оценкой справедливости выборов и эмоциями, преимущественно отвращением, презрением и раздражением, в отношении политических оппонентов опосредуется уровнем эмоционального интеллекта. При этом влияние внутри- и межличностного интеллекта одинаково.

Так, оценка справедливости взаимодействия оказывает влияние только на эмоциональное состояние людей с хорошо сформированной способностью к пониманию эмоций (т. е. со значениями выше медианы): чем ниже оценка справедливости взаимодействия, тем сильнее отвращение ($b = –0,313$; $t = –2,032$; $p < 0,05$) и презрение ($b = –0,400$; $t = –2,694$; $p < 0,01$) к политическим оппонентам. Этот результат подтверждает гипотезу 2а.

Аналогичная связь прослеживается и для людей с хорошо сформированной способностью к управлению эмоциями: чем ниже оценка справедливости взаимодействия, тем сильнее презрение ($b = –0,410$; $t = –2,738$; $p < 0,01$). Этот результат противоречит гипотезе 2б, в соответствии с которой ожидалось, что связь между оценкой справедливости взаимодействия и отрицательными эмоциями в отношении аутгруппы обнаружится у людей с плохо сформированной способностью к управлению эмоциями. Возможно, это происходит потому, что социальный запрет на выражение отрицательных эмоций распространяется лишь на ситуации межличностного взаимодействия. Вместе с тем, когда эмоции выражаются «заочно», а проблема достаточно актуальна, на первый план выходит умение людей с хорошо развитой способностью к управлению эмоциями делать их более интенсивными, таким образом подчеркивая свое отношение к происходящему.

В-третьих, связь между оценкой справедливости выборов и эмоциями в отношении политических оппонентов опосредуется копинг-стратегиями (таблица 1). В частности, оценка взаимодействия как несправедливого вызывает интенсивные негативные эмоции

(преимущественно отвращение, презрение и раздражение) лишь у людей, относительно часто использующих (значения выше медианы) такие копинг-стратегии, как планирование решения проблемы, принятие ответственности, самоконтроль и положительная переоценка. Эти результаты полностью соответствуют гипотезе 3б и частично гипотезе 3а.

Вместе с тем, роль стратегии конфронтации противоречит гипотезе 3а: оценка несправедливости взаимодействия вызывает отрицательные эмоции у людей, которые редко используют эту стратегию. Возможно, это связано с тем, что данная стратегия предполагает определенный уровень враждебности, который не зависит от условий взаимодействия, что и выражается в отрицательных эмоциях к политическим оппонентам.

Кроме того, интенсивность использования стратегий дистанцирования и бегства-избегания оказывает слабое влияние на оценку справедливости, что частично соответствует гипотезе 3в. Вместе с тем, ей противоречит тот факт, что у людей, часто использующих эти стратегии, оценка справедливости взаимодействия оказывает некоторое влияние на презрение и в меньшей степени – отвращение. Вероятно, это связано с тем, что данные эмоции тесно связаны с избегающим, а не нападающим, как гнев и раздражение, поведением. Люди, часто использующие копинг-стратегии, связанные с уходом от взаимодействия, обращают внимание на характеристики ситуации в той степени, в которой они «подтверждают» необходимость ухода.

И наконец, интенсивность использования стратегии социальной поддержки также оказывает слабое влияние на оценку справедливости взаимодействия, что частично соответствует гипотезе 3. Ей противоречит лишь тот факт, что люди, редко использующие эту стратегию, испытывают вследствие несправедливости большее раздражение, чем те, кто использует ее часто. Возможно, это связано с тем, что люди, часто использующие стратегию социальной поддержки, заинтересованы в мирном сосуществовании с окружающими и поэтому «приглушают» эмоции, связанные с нападением, такие как раздражение, что маскирует их связь с оценкой справедливости взаимодействия.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1 Оценка несправедливости взаимодействия порождает у его участников отрицательные эмоции, объектом которых становятся представители групп-соперников.
2 Сила этого влияния определяется индивидуальными особенностями участников взаимодействия. В частности, оно сильнее выражено у людей с хорошо сформированным эмоциональным

Таблица 1

Влияние копинг-стратегий на силу связи между оценкой справедливости взаимодействия и отрицательными эмоциями в отношении политических оппонентов

Копинг-стратегия	Уровень	Гнев	Отвращение	Презрение	Раздражение
Планирование решения проблемы	Высокий уровень	Связи нет	$b = -0{,}380$ $t = -2{,}660$ $p < 0{,}05$	$b = -0{,}451$ $t = -3{,}277$ $p < 0{,}01$	$b = -0{,}314$ $t = -2{,}146$ $p < 0{,}05$
	Низкий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	Связи нет
Конфронтация	Высокий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	Связи нет
	Низкий уровень	$b = -0{,}426$ $t = -2{,}488$ $p < 0{,}05$	$b = -0{,}438$ $t = -2{,}579$ $p < 0{,}05$	$b = -0{,}528$ $t = -3{,}227$ $p < 0{,}01$	Связи нет
Принятие ответственности	Высокий уровень	Связи нет	$b = -0{,}369$ $t = -2{,}411$ $p < 0{,}05$	$b = -0{,}359$ $t = -2{,}341$ $p < 0{,}05$	$b = -0{,}326$ $t = -2{,}094$ $p < 0{,}05$
	Низкий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	Связи нет
Самоконтроль	Высокий уровень	Связи нет	$b = -0{,}402$ $t = -2{,}704$ $p < 0{,}01$	$b = -0{,}435$ $t = -2{,}938$ $p < 0{,}01$	$b = -0{,}361$ $t = -2{,}389$ $p < 0{,}05$
	Низкий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	Связи нет
Положительная переоценка	Высокий уровень	$b = -0{,}399$ $t = -2{,}502$ $p < 0{,}05$	$b = -0{,}524$ $t = -3{,}533$ $p < 0{,}001$	$b = -0{,}648$ $t = -4{,}893$ $p < 0{,}001$	$b = -0{,}431$ $t = -2{,}742$ $p < 0{,}01$
	Низкий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	Связи нет
Поиск социальной поддержки	Высокий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	Связи нет
	Низкий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	$b = -0{,}342$ $t = -2{,}121$ $p < 0{,}05$
Дистанцирование	Высокий уровень	Связи нет	Связи нет	$b = -0{,}355$ $t = -2{,}182$ $p < 0{,}05$	Связи нет
	Низкий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	Связи нет
Бегство-избегание	Высокий уровень	Связи нет	$b = -0{,}378$ $t = -2{,}585$ $p < 0{,}05$	$b = -0{,}450$ $t = -3{,}186$ $p < 0{,}01$	Связи нет
	Низкий уровень	Связи нет	Связи нет	Связи нет	Связи нет

интеллектом, а также использующих копинг-стратегии, предполагающие самостоятельные усилия по изменению ситуации или собственного состояния.

Литература

Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 57–76.

Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

Chiu C.-Y. Responses to injustice by Hong Kong Chinese college students // The Journal of Social Psychology. 1991. V. 131. P. 205–211.

Ciarochi J., Forgas J. P., Mayer J. D. Emotional intelligence in everyday life. Philadelfia: Psychology Press, 2001.

De Cremer D. Unfair treatment and revenge taking: the roles of collective identification and feelings of disappointment // Group Dynamics: Theory, Research, and Practice. 2006. V. 10. P. 220–232.

Folkman S., Lazarus R. S. Ways of coping questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc., 1988.

Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities: emotional intelligence // Annual Review of Psychology. 2008. V. 59. P. 507–536.

Stouten J., De Cremer D., Van Dijk E. All is well that ends well, at least for proselfs: emotional reactions to equality violation as a function of social value orientation // European Journal of Social Psychology. 2005. V. 35. P. 767–783.

Weiss H. M., Suckow K., Cropanzano R. Effects of justice conditions on discrete emotions // Journal of Applied Psychology. 1999. V. 84. P. 786–794.

Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта

С. П. Деревянко

Эмоциональный интеллект (ЭИ) как интегративная способность человека к пониманию эмоций и управлению ими рассматривается учеными в качестве основополагающего фактора успешности жизнедеятельности человека (Cooper, Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Weisinger, 1998); как предпосылка психического и физического здоровья (Носенко и др., 2000; Ciarrochi, Dean, Anderson, 2002; Trinidad, Johnson, 2002; Brackett, Mayer, Warner, 2004); как условие эффективной коммуникации и социальной интеракции (Schutte et al., 2001; Андреева, 2003; Власова, 2005). В сущности, усилия исследователей направлены на изучение многоаспектной проблемы: как внутреннее (ЭИ) детерминирует внешнее (эмоциональное поведение) в соответствии с контекстом ситуационных воздействий. Ориентация на фактор ситуации представляется нам необходимой, поскольку реальное поведение человека равнозначно связано как с его личностными особенностями, так и с конкретными ситуационными условиями (Коссов, 2000).

В процессе актуализации ЭИ наиболее значимыми являются следующие аспекты ситуационного воздействия: влияние характеристик ситуации на качество (полноту и объективность) понимания эмоций (Кумскова, 2002), соответствие эмоциональных знаний и навыков контексту ситуации (Робертс и др., 2004), особенности эмоционального реагирования на содержание ситуации (Носенко, Коврига, 2003).

В результате исследований было установлено, что полярность значений ЭИ (высокие и низкие результаты) связана с различиями в эмоциональных реакциях на одну и ту же ситуацию. Преобладание позитивных переживаний, связанных с самыми различными ситуациями жизнедеятельности, зафиксировано у лиц с высокими показателями ЭИ, что объясняется оптимистичностью их жизненных позиций; лиц с низкими показателями ЭИ отличает «застревание» на негативных эмоциональных переживаниях, связанных с прошлыми событиями – отрицательный эмоциональный опыт периодически воспроизводится и влияет на последующую перцепцию новых ситуаций (Носенко,

Коврига, 2003). В исследованиях Е. Власовой (Власова, 2005) выявлено, что школьники с низким уровнем ЭИ переживают более интенсивное недовольство социальным окружением, чем школьники с высоким уровнем ЭИ. Представленные данные объясняются повышенной эмоциональной сенситивностью к переживаниям негативных эмоций у лиц с низким уровнем ЭИ и позитивных – у лиц с высоким уровнем ЭИ (Носенко, Коврига, 2003). Интенсивность и модальность ситуативных переживаний характеризуют один из психологических параметров эмоционального поведения – эмоциональное самочувствие.

Стремление и способность к изменению (управлению) эмоционального самочувствия от дискомфортного к комфортному в эмоционально-трудных ситуациях (Виноградова, 1995) связаны с проблемой эмоционального контроля. Особое значение в данном случае отводится анализу эмоционального опыта и пониманию эмоционально-трудной ситуации вследствие активизации ЭИ (Виноградова, 2004). Эмоциональный контроль проявляется в сознательном управлении эмоциями, чувствами, настроением в соответствии с контекстом жизненной ситуации. В литературе содержатся данные о возможных способах эмоционального контроля: контроль интенсивности проявления эмоций и управление экстенсивной стороной переживания – эмоциогенными ситуациями (Андреева, 2006); самоограничение (нейтрализация и торможение нежелательных эмоций, не соответствующих конкретной ситуации) и самоактивизация (стимулирование эмоциональных состояний, которые являются уместными и необходимыми в определенной ситуации) (см.: Виноградова, 2004).

Поскольку эмоциональный контроль может быть направлен как внутрь – «саморегуляция», так и вовне – «регуляция взаимоотношений» (Юсупова, 2002), дополнительно выделяется интерактивная сторона эмоционального поведения – эмоциональное общение. Актуализация ЭИ в процессе эмоционального общения проявляется в способности к осмыслению своих эмоций по отношению к другим и, соответственно, эмоций других людей по отношению к себе с последующим выбором адекватного варианта реагирования.

Многие данные свидетельствуют о взаимосвязанности ЭИ с характеристиками эмоционального и социального общения. В частности, установлено, что в дошкольном коллективе дети с низким уровнем сформированности эмоциональной сферы чаще всего оцениваются сверстниками как нежелательные партнеры по общению (Носенко и др., 2000).

В результате социометрических исследований была выявлена взаимосвязь между показателями ЭИ и социальным влиянием – лидерство позитивно коррелирует с эмпатией и удовлетворенностью общением (Власова, 2005); лидеры по своим эмоциональным способностям

отличаются повышенной сенситивностью к ситуативному влиянию на других и одновременно высокой чувствительностью к воздействию извне (Гоулман, 2005). В работе Е. Власовой рассматривается понятие «эмоциональная одаренность» (Власова, 2005) – в контексте социальных способностей эмоциональная одаренность проявляется в непринужденности и нестандартности выражения эмоций, но с учетом ситуации и уместностью эмоционального поведения.

Итак, в качестве основных психологических параметров эмоционального поведения выделяются эмоциональное самочувствие, эмоциональный контроль и эмоциональное общение, динамические характеристики которых находятся в зависимости от степени актуализации ЭИ. Понятие «актуализация» определяется как воспроизведение знаний, умений, различных форм поведения, эмоциональных состояний, их переход из латентного (потенциального) состояния в актуальное (Большой психологический словарь…, 2003). Краткий обзор научных представлений, касающихся проблемы ситуативной актуализации ЭИ, позволяет уточнить содержание понятия «актуализация ЭИ», которое можно охарактеризовать как актуальное (востребованное ситуацией) проявление способностей, обеспечивающих организацию эмоционального поведения человека в соответствии с ситуационным воздействием. В то же время непроясненными остаются вопросы, связанные с механизмами и особенностями актуализации ЭИ в различных жизненных ситуациях.

В данном исследовании мы основывались на теоретическом положении об адаптивной и стрессозащитной функциях ЭИ (Носенко, Коврига, 2003), реализация которых в проблемных и критических ситуациях является неизбежной.

В соответствии с ресурсным подходом к преодолению стресса (Бодров, 2006), ЭИ соотносится с группой психологических ресурсов человека, которые отражают когнитивные, эмоциональные и волевые возможности по обеспечению контроля поведения. Под ресурсами в данном случае понимается функциональный (эмоционально-интеллектуальный) потенциал, позволяющий эффективно справляться с эмоциогенными проблемами в критических – стрессовых, фрустрационных, кризисных (Василюк, 1984) – жизненных ситуациях. В зависимости от личностных особенностей и направленности ситуационных воздействий ресурсы могут как реализовываться (актуализироваться), так и не реализовываться, оставаясь в потенциальном состоянии. При проведении данного исследования нас интересовали вопросы, связанные с ситуативной избирательностью актуализации одних способностей ЭИ и неактуализации других.

В качестве теоретической основы была выбрана двухкомпонентная модель ЭИ (Люсин, 2006), включающая в себя внутриличностный ЭИ

(ВЭИ) – понимание и управление собственными эмоциями, и межличностный ЭИ (МЭИ) – понимание и управление эмоциями других людей. Данная модель соответствует нашим представлениям о двухсторонней направленности эмоционального поведения: на собственный внутренний мир (связь с ВЭИ; ведущий психологический параметр – эмоциональное самочувствие) и на внутренний мир других людей (связь с МЭИ; ведущий психологический параметр – эмоциональное общение).

Процедура исследования

Цель исследования состояла в изучении ситуативных особенностей актуализации ЭИ в процессе перцептивной организации эмоционально-проблемных (фрустрирующих, стрессовых) ситуаций.

Мы предположили, что совокупность эмоционально-интеллектуальных способностей, входящих в структуру ЭИ, представляет собой «потенциальный ЭИ», лишь некоторая часть которого подлежит оценке и измерению; высокий либо низкий уровни способностей ЭИ обусловливают различную эмоциональную восприимчивость к воздействию эмоциогенных ситуаций (фиксацию на различных аспектах эмоциогенных проблем); реализация способностей ЭИ, востребованных ситуацией, детерминирует «актуальный ЭИ», который проявляется в выборе способов организации эмоционального поведения. Схематическое изображение гипотетической модели актуализации ЭИ представлено на рисунке 1.

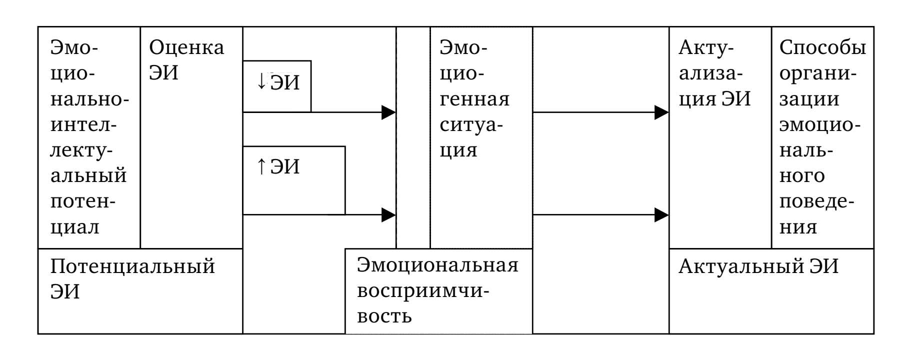


Рис. 1. Гипотетическая модель актуализации ЭИ

В результате была сформулирована следующая исследовательская *гипотеза:* способности, составляющие структуру ЭИ (потециальный ЭИ), проявляются в ситуациях, связанных с наличием эмоциогенных проблем, и стимулируют избирательность способов организации эмоционального поведения (актуальный ЭИ).

В понятия «эмоциогенная проблема» и «эмоциогенная ситуация» вкладывался следующий смысл: эмоциогенная проблема – проблема, которая возникает вследствие эмоционального отношения к жизненной ситуации; эмоциогенная ситуация – ситуация, характеризующаяся возникновением эмоциогенных проблем.

Задачи исследования:

1) оценить различия в способах реагирования на эмоциогенные проблемы при высоком и низком уровнях выраженности ЭИ;
2) рассмотреть механизмы актуализации ЭИ в ситуациях, связанных с возникновением эмоциогенных проблем;
3) проанализировать способы организации эмоционального поведения в эмоциогенных (эмоционально-проблемных) ситуациях.

В исследовании было задействовано 330 человек – студентов гуманитарных специальностей в возрасте от 17 до 20 лет, из них 212 (64%) женского и 118 (36%) мужского пола. Большой объем выборки обусловлен дальнейшим отбором испытуемых.

На первом этапе исследования оценивался уровень ЭИ испытуемых с помощью опросника ЭмИн (Люсин, 2006). Данный опросник позволяет измерить ряд способностей, входящих в структуру ВЭИ и МЭИ.

Способности, составляющие структуру ВЭИ: понимание собственных эмоций (ВП), управление собственными эмоциями (ВУ), контроль экспрессии (ВЭ). Способности, составляющие структуру МЭИ: понимание чужих эмоций (МП), управление чужими эмоциями (МУ). Также опросник предполагает измерение общих показателей, связанных с пониманием эмоций (ПЭ) и управлением эмоциями (УЭ).

На основании результатов первого этапа исследования были сформированы две отдельные группы испытуемых. Принцип формирования групп состоял в следующем: в соответствии с нормами, полученными в результате апробации методики ЭмИн на достаточном количестве испытуемых (Люсин, 2006), были отобраны наиболее высокие и наиболее низкие значения показателей ЭИ: МЭИ, ВЭИ, ПЭ и УЭ; если хотя бы один показатель не соответствовал установленным нормам, испытуемый не включался в выделенные группы. В результате были сформированы две контрастные по показателям ЭИ группы: группа 1 – испытуемые с высокими значениями показателей ЭИ (30 человек, из них 14 мужского и 16 женского пола); группа 2 – испытуемые с низкими значениями показателей ЭИ (30 человек, из них 15 мужского и 15 женского пола). Предполагалось, что формирование контрастных по показателям групп позволит выявить наиболее четкие тенденции в дальнейших результатах исследования.

На втором этапе исследования изучались особенности эмоционального поведения испытуемых в процессе перцептивной организации

эмоционально-проблемных (фрустрирующих, стрессовых) ситуаций – использовался взрослый вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга (Энциклопедия психологических тестов, 1997). Наиболее полно теоретические основания методики раскрыты в работе П. Яньшина (Яньшин, 2004). Выбор данной методики обусловлен представленными в ней типичными жизненными ситуациями фрустрирующего и стрессового воздействия. Также предполагалось, что отсутствие эмоциональной выраженности мимики персонажей будет стимулировать более нецеленаправленные ответы испытуемых, основанные на личном эмоциональном опыте.

Тест предназначен для измерения трех личностных характеристик: интенсивности и характера «эго-защитных» реакций; направления, интенсивности и вероятных источников агрессивности; уровня фрустрационной толерантности и микросоциальной адаптации. В то же время существуют данные о возможностях сопоставления типов субъективного реагирования на фрустрацию с переживаемыми эмоциями (см.: Прошанский, 2000; Яньшин, 2004).

Для изучения копинг-поведения применялся опросник Ways of Coping Questionnaire (WOCQ), созданный американскими исследователями Р. Лазарусом и С. Фолкман. В данном исследовании использовался адаптированный вариант методики (Хаирова, 2003). Тест выявляет выбор стратегий поведения в процессе преодоления стрессовой ситуации. Методика состоит из восьми шкал, характеризующих спектр эмоционально-ориентированного коппинг-поведения – «Самоконтроль» (СК), «Дистанцирование» (Д), «Позитивная переоценка» (ПП), «Принятие ответственности» (ПО), «Избегание/Уход» (ИУ), и проблемно-ориентированного копинг-поведения – «Конфронтация» (К), «Поиск социальной поддержки» (ПСП), «Построение плана действий» (ППД).

В инструкции к методике испытуемым предлагалось воспроизвести стрессовую ситуацию, связанную с проблемами в межличностных отношениях, и оценить возможные способы ее преодоления в соответствии с разработанной шкалой оценок.

На втором этапе работы исследование проводилось индивидуально, ответы испытуемых уточнялись в ходе беседы.

Основные показатели обработки результатов исследования представлены в таблице 1.

Результаты и обсуждение

Результаты первого этапа исследования отражают ряд особенностей, связанных с гендерными и профессиональными (изучаемая специальность) характеристиками (см.: Деревянко, 2007, 2008).

Результаты второго этапа исследования рассматривались по следующей схеме: сначала выделенные группы испытуемых сравнивались

Таблица 1

Основные показатели обработки результатов исследования

Эмоциональный интеллект (ЭИ)	**Эмоциональное поведение**					**Копинг-поведение**
	Типы реагирования	Эмоциональное самочувствие	Эмоциональный контроль	Эмоциональное общение	Адекватность реакций	
Парциальные показатели: ВП ВУ ВЭ МП МУ Интегрированные показатели: ВЭИ МЭИ ПЭ УЭ	Направленность реакций: Экстраагрессия (E) Интраагрессия (I) Имагрессия (M) Типы реакций: «Фиксация на препятствии» (OD) «Фиксация на самозащите» (ED) «Фиксация на удовлетворении проблемы» (NP)	Эмоциональные реакции: Экстрапедитивные (E’, фрустрированность) Интрапедетивные (I’, самоподкрепление) Импедетивные (M’, индифферентность) Экстрапунитивные (E1, гнев) Интрапунитивные (I1, вина) Импунитивные (M1, снисходительность) Экстраперзистивные (e, эмоциональная экспансивность) Интраперзистивные (i, инициативность) Имперзистивные (m, терпимость)	Показатель экстрапунитивности реакций в ситуациях «обвинения» (E2) Показатель экстрапунитивности реакций в ситуациях «препятствия» (E3) Показатель интраперзистивности реакций в ситуациях «обвинения» (i1) Показатель интраперзистивности реакций в ситуациях «обвинения» (i2)	Показатель доброжелательности (Пд) Показатель враждебности (Пв) *	GCR	Проблемно-ориентированное: К ПСП ППД Эмоционально-ориентированное: Д СК ПО ИУ ПП
Опросник ЭмИн	Тест рисуночной фрустрации					Опросник WOCQ

Примечание: * Фиксировался уровень доброжелательности/враждебности испытуемых по отношению к персонажам в каждой ситуации по оценочной системе: 0 – невыраженность качества; 1 – слабая степень выраженности; 2 – средняя степень выраженности; 3 – сильная степень выраженности.

по основным изучаемым показателям, затем анализировались данные корреляционного и факторного анализа.

Способы реагирования на эмоциогенные проблемы

Рассмотрим вариативность реагирования на эмоциогенные проблемы в выделенных группах: способы эмоционального реагирования на фрустрирующие, стрессовые ситуации (на основании результатов исследования по тесту Розенцвейга) и способы преодоления стрессовых ситуаций (результаты исследования по методике WOCQ).

Способы эмоционального реагирования на фрустрирующие, стрессовые ситуации различаются по направленности, типу и ситуативной обусловленности эмоциональных реакций.

Для группы с высоким уровнем ЭИ характерными являются индифферентные реакции (общая формула реагирования – M'/i/E). По направленности реакций преобладает имагрессия (формула M/E/I), по типу «фиксация на самозащите» (формула ED/NP/OD).

Для группы с низким уровнем ЭИ наиболее характерной является фрустрированность (формула E'/E/i), реакции направлены преимущественно вовне (формула E/M/I), преобладающим является доминантный тип реагирования (формула OD/ED/NP).

Таким образом, для испытуемых с высоким уровнем ЭИ более характерны способы эмоционального реагирования, связанные с отрицанием проблем и самозащитными тенденциями, а для испытуемых с низким уровнем ЭИ – способы, связанные с принятием проблем и их акцентированием. Это заключение основано на данных, представленных в таблице 2, в которой представлены средние значения основных показателей эмоционального поведения по каждой из выделенных групп. Табличные данные указывают на существенные различия в способах и адекватности (GCR) реагирования на эмоциогенные проблемы.

Ситуативные особенности эмоционального реагирования проявляются в склонности к проявлению однотипных эмоциональных реакций в ситуациях «обвинения» и «препятствия». Результаты исследования показали отсутствие значимых различий в ситуативном проявлении экстрапунитивных реакций (E_2, E_3) между испытуемыми с высоким и низким ЭИ и наличие достоверных различий в проявлении компенсационных реакций (i_2) между испытуемыми этих групп в ситуациях «препятствия» (см. таблицу 2). Полученные данные свидетельствуют о двух важных моментах: во-первых, независимо от ситуации, испытуемые обеих групп с одинаковой вероятностью могут проявлять обвинительные реакции по отношению к окружающей среде; во-вторых, в зависимости от ситуации ответные реакции испытуемых характеризуются различной степенью инициативности и самостоятельности. Итак, реакции испытуемых с высоким и низким уровнем

Таблица 2

Результаты сравнения средних значений показателей эмоционального поведения по выделенным группам

Показатели	Среднее значение (M) в группе с высоким ЭИ ($N = 30$)	Среднее значение (M) в группе с низким ЭИ ($N = 30$)	Критерий достоверности (t)	Уровень значимости (p)
E	33,82	48,32	–3,6	0,001
I	29,82	22,57	1,9	0,05
M	36,95	28,70	2,4	0,05
OD	30,70	39,93	–2,5	0,05
ED	37,00	35,90	0,3	–
NP	32,03	23,92	2,3	0,05
GCR	58,85	39,63	5,5	0,001
E'	2,45	5,72	–4,5	0,001
I'	0,42	0,40	0,1	–
M'	4,50	3,77	1,0	–
E1	3,62	4,17	–0,9	–
I1	2,60	2,30	0,7	–
M1	2,70	2,17	0,9	–
e	1,85	1.50	0,9	–
i	4,17	2,70	2,3	0,05
m	1,67	1,25	1,0	–
E2	1,72	1,97	–0,8	–
E3	1,80	2,27	–0,9	–
i1	1,67	1,22	1,6	–
i2	2,45	1,47	2,1	0,05
Пд	4,25	1,50	2,9	0,01
Пв	2,75	6,80	–3,2	0,01

ЭИ схожи в ситуациях «обвинения» (что, вероятно, связано с наличием самозащитных тенденций) и различны в ситуациях «препятствия».

По показателям эмоционального общения зафиксированы достоверные различия в проявлениях доброжелательности (Пд) и враждебности (Пв) по отношению к персонажам в каждой из предложенных ситуаций (см. таблицу 2). Выявленные различия согласуются с результатами исследования Э. Носенко и Н. Ковриги – в их работе также содержатся данные относительно доброжелательности испытуемых с высоким уровнем ЭИ как ведущей характеристики отношения к окружающим (Носенко, Коврига, 2003).

Далее рассмотрим основные различия в способах преодоления стрессовых ситуаций между испытуемыми выделенных групп. Анализ информативных данных по копинг-поведению показал результаты,

сходные с данными других ученых. В частности, опубликованные Р. Бар-Оном материалы (Bar-On, 2000) относительно взаимосвязанности ЭИ и избирательности стратегий эмоционально-ориентированного или проблемно-ориентированного характера не вступают в противоречия с данными нашего исследования. В таблице 3 отражены основные тенденции выбора совладающих стратегий испытуемыми с высоким и низким уровнями ЭИ.

Таблица 3

Ранги стратегий копинг-поведения у представителей групп 1 и 2

		Выбор стратегий копинг-поведения (гр. 1)	Ориентирование копинг-поведения	Выбор стратегий копинг-поведения (гр. 2)	Ориентирование копинг-поведения
Ранги	1	ПП	Эмоционально-ориентированное	СК	Эмоционально-ориентированное
	2	ППД	Проблемно-ориентированное	ПП	Эмоционально-ориентированное
	3	К	Проблемно-ориентированное	ПО	Эмоционально-ориентированное
	4	СК	Эмоционально-ориентированное	ИУ	Эмоционально-ориентированное
	5	ПО	Эмоционально-ориентированное	К	Проблемно-ориентированное
	6	ПСП	Проблемно-ориентированное	ППД	Проблемно-ориентированное
	7	Д	Эмоционально-ориентированное	ПСП	Проблемно-ориентированное
	8	ИУ	Эмоционально-ориентированное	Д	Эмоционально-ориентированное

Проранжированные значения показателей копинг-поведения указывают на преимущественный выбор испытуемыми с высоким ЭИ проблемно-ориентированных стратегий, испытуемыми с низким ЭИ – стратегий эмоционально-ориентированного спектра.

В исследовании Р. Бар-Она (Bar-On, 2000) проблемно-ориентированное копинг-поведение представлено как более эффективное, в то же время результаты оценки различий в выборе стратегий между испытуемыми групп 1 и 2 (см. таблицу 4) согласуются скорее с точкой зрения про ситуативную значимость стратегий: в зависимости от контекста ситуации любая из стратегий может быть адаптивной или малоэффективной (Робертс и др., 2004; Хазова, 2004). Данные, представленные в таблице 4, не содержат существенных различий между испытуемыми с высоким и низким ЭИ в выборе стратегий (за исключением стратегий ИУ и ППД), что указывает на ситуативный выбор стратегий представителями каждой из выделенных групп.

Таблица 4

Результаты сравнения средних значений адаптивных стратегий по выделенным группам

Копинг-стратегии	Среднее значение (M) в группе с высоким ЭИ ($N = 30$)	Среднее значение (M) в группе с низким ЭИ ($N = 30$)	Критерий достоверности (t)	Уровень значимости (p)
К	11,30	9,35	1,2	–
Д	7,00	7,15	–0,1	–
СК	11,00	10,70	0,3	–
ПСП	7,15	7,80	–0,4	–
ПО	8,40	10,00	–1,6	–
ИУ	5,75	9,80	–2,8	0,01
ППД	12,35	8,80	3,1	0,01
ПП	13,00	10,10	1,8	–

Различия в выборе стратегий ИУ и ППД указывают на преобладание целенаправленных форм поведения в группе испытуемых с высоким уровнем ЭИ и некоторую склонность к эскапизму испытуемых с низким уровнем ЭИ (об этом также свидетельствуют данные ранжирования – см. таблицу 3). Поскольку в литературе приводятся данные, указывающие на тесную взаимосвязь между стратегией избегания и нарциссизмом (см.: Бодров, 2006), можно предположить эгоцентричность поведения испытуемых с низким ЭИ – в стрессовых ситуациях у них проявляется склонность к фокусированию внимания на эмоциональном стрессе, а не на принятии решения о целенаправленном поведении.

Таким образом, способы реагирования на эмоциогенные проблемы испытуемыми каждой из выделенных групп различаются по ведущему локусу фиксации на проблеме: для испытуемых с высоким уровнем ЭИ характерна фиксация на *решении* проблемы, для испытуемых с низким уровнем ЭИ – фиксация на *содержании* проблемы.

Выявленные различия в способах реагирования на эмоциогенные проблемы обусловливают расхождение в механизмах актуализации ЭИ и способах организации эмоционального поведения.

Взаимосвязь между способностями ЭИ и способами реагирования на эмоциогенные проблемы

Анализ данных корреляционных матриц позволил выявить ряд взаимосвязей между изучаемыми показателями. Рассмотрим эти взаимосвязи по каждой из выделенных групп.

Группа испытуемых с высоким уровнем ЭИ. Ведущий способ реагирования – «фиксация на решении проблемы». Зафиксированы вза-

имосвязи между способностями ЭИ и особенностями эмоционального реагирования: МУ и интрапедетивными реакциями (самоподкрепление) ($r = 0{,}63$; $p < 0{,}01$), интраперзистивными реакциями (инициативность) ($r = 0{,}486$; $p < 0{,}05$); ВП и интраперзистивными реакциями (инициативность) ($r = 0{,}677$; $p < 0{,}01$), интрапедетивными реакциями (самоподкрепление) ($r = 0{,}676$; $p < 0{,}01$), «фиксацией на удовлетворении потребностей» ($r = 0{,}582$; $p < 0{,}01$), интраагрессией ($r = 0{,}557$; $p < 0{,}05$), интраперзистивными реакциями (инициативность) в ситуациях «препятствия» ($r = 0{,}553$; $p < 0{,}05$) и «обвинения» ($r = 0{,}545$; $p < 0{,}05$); ВУ и экстрапунитивными реакциями (гнев) в ситуациях «обвинения» ($r = 0{,}500$; $p < 0{,}05$); ВЭ и интрапунитивными реакциями (вина) ($r = 0{,}649$; $p < 0{,}01$), экстрапунитивными реакциями (гнев) в ситуациях «обвинения» ($r = -0{,}492$; $p < 0{,}05$); МЭИ и интрапедетивными реакциями (самоподкрепление) ($r = 0{,}650$; $p < 0{,}01$); ВЭИ и интрапедетивными реакциями ($r = 0{,}607$; $p < 0{,}01$), интраагрессией ($r = 0{,}589$; $p < 0{,}01$), интраперзистивными реакциями (инициативность) в ситуациях «обвинения» ($r = 0{,}475$; $p < 0{,}05$); ПЭ и интрапедетивными реакциями (самоподкрепление) ($r = 0{,}781$; $p < 0{,}01$), интраперзистивными реакциями (инициативность) в ситуациях «обвинения» ($r = 0{,}601$; $p < 0{,}01$), «фиксацией на удовлетворении потребностей» ($r = 0{,}567$; $p < 0{,}01$), импунитивными реакциями (снисходительность) ($r = -0{,}484$; $p < 0{,}05$), «фиксацией на самозащите» ($r = -0{,}460$; $p < 0{,}05$); УЭ и интрапедетивными реакциями (самоподкрепление) ($r = 0{,}483$; $p < 0{,}05$).

Взаимосвязей между способностями ЭИ и стратегиями совладающего поведения (копинг-поведением) в данной группе не выявлены.

Перечисленные данные указывают на выраженную и ситуативно-направленную актуализацию способов эмоционального реагирования испытуемых с высоким уровнем ЭИ. Наиболее актуализируемой способностью является внутриличностное понимание эмоций. Парциальные и интегрированные показатели ЭИ взаимосвязаны преимущественно с интрареакциями, что характеризует внутриличностную активизацию в целом.

Взаимосвязь способностей ЭИ с интраперзистивными реакциями (инициативностью в проблемных ситуациях) и фиксацией на удовлетворении потребностей согласуется с ранее сделанным заключением о ведущем способе реагирования испытуемых с высоким уровнем ЭИ – «фиксацией на решении проблемы».

Взаимосвязь способностей ВЭИ с экстрапунитивными (гнев) и интраперзистивными (инициативность) реакциями в ситуациях «обвинения» указывает на актуализацию ЭИ при осуществлении эмоционального контроля. Несколько неожиданным оказался позитивный характер взаимосвязи между внутриличностным управлением эмоциями и экстрапунитивными (агрессивными) реакциями

испытуемых в ситуациях «обвинения» – вероятно, открытое проявление агрессии связано с сознательной попыткой защитить себя от давления окружающих.

Группа испытуемых с низким уровнем ЭИ. Ведущий способ реагирования – «фиксация на содержании проблемы». Выявлены взаимосвязи между способностями ЭИ и особенностями эмоционального поведения: МП и доброжелательностью ($r = -0{,}577$; $p = 0{,}01$); МУ и интрапунитивными реакциями (вина) ($r = -0{,}606$; $p = 0{,}01$), интраперзистивными реакциями (инициативность) в ситуациях «обвинения» ($r = 0{,}459$; $p = 0{,}05$); ВУ и интраагрессией ($r = -0{,}447$; $p < 0{,}05$); ВЭ и «фиксацией на удовлетворении потребностей» ($r = 0{,}647$; $p < 0{,}01$), «фиксацией на препятствии» ($r = -0{,}611$; $p < 0{,}01$), имперзистивными реакциями (инициативность) ($r = 0{,}589$; $p < 0{,}01$), экстрапедетивными реакциями (фрустрированность) ($r = -0{,}494$; $p < 0{,}05$); ПЭ и экстраперзистивными реакциями (эмоциональная экспансивность) ($r = 0{,}506$; $p < 0{,}05$), УЭ и интрапунитивными реакциями (вина) ($r = -0{,}595$; $p < 0{,}01$).

Также выявлены взаимосвязи между ЭИ и совладательными стратегиями: ВУ и позитивной переоценкой ($r = 0{,}679$; $p < 0{,}01$), принятием ответственности ($r = 0{,}650$; $p < 0{,}01$), дистанцированием ($r = 0{,}528$; $p < 0{,}05$).

Корреляционные данные указывают прежде всего на слабовыраженную и внеситуативную актуализацию ЭИ при выборе способов эмоционального реагирования испытуемыми с низким уровнем ЭИ. Это, вероятно, объясняется нецеленаправленностью и слабой стратегичностью реакций. Наиболее актуализируемой способностью является контроль экспрессии. Взаимосвязь контроля экспрессии с наличием экстрапедетивных реакций (фрустрированностью) в проблемных ситуациях и фиксацией на препятствии подтверждает заключение о ведущем способе реагирования испытуемых с низким уровнем ЭИ – «фиксацией на содержании проблемы».

Выявленные взаимосвязи между отдельными способностями МЭИ и особенностями эмоционального поведения характеризуются рядом позитивных и негативных тенденций – способность управлять эмоциями других людей связана с интраперзистивными реакциями (инициативность) в ситуациях «обвинения», что указывает на умение разрядить напряжение в эмоционально-проблемных ситуациях; в то же время отрицательный характер взаимосвязи между способностью управлять эмоциями других людей с интрапунитивными (самообвинительными) реакциями, очевидно, свидетельствует о возможных переживаниях собственной несостоятельности и малозначимости; способность понимать эмоции других людей связана с недоброжелательностью, что характеризуется антигуманистическими тенденциями.

В целом результаты корреляционного анализа указывают на более тесный характер взаимосвязи между способностями ЭИ и эмоциональным реагированием у испытуемых с высоким уровнем ЭИ, что обусловливает вероятность актуализации ЭИ на уровне эмоционального реагирования («реакционный» уровень актуализации ЭИ) – способности ЭИ (в частности, ВП) обусловливают выбор наиболее приемлемых реакций в эмоционально-проблемных ситуациях, которые в дальнейшем не переживаются как проблемные (фрустрирующие, стрессовые), и поэтому отпадает необходимость в актуализации ЭИ в связи с выбором совладательных стратегий (на что указывает отсутствие корреляций между способностями ЭИ и копинг-стратегиями в группе испытуемых с высоким уровнем ЭИ).

Менее тесные взаимосвязи между способностями ЭИ и эмоциональным реагированием выявлены у испытуемых с низким уровнем ЭИ, что свидетельствует о слабой степени актуализации ЭИ на уровне «реакционном» и предполагает актуализацию ЭИ на уровне «совладательном» (выявлены существенные корреляции между внутриличностным управлением эмоций и совладательными стратегиями у испытуемых с низким уровнем ЭИ). Вероятно, эмоциональное «застревание» на проблемах препятствует актуализации способностей ЭИ на «реакционном» уровне и, в соответствии с усвоенными социальными нормами, стимулирует потребность в контроле внешнего выражения эмоциональных переживаний (у испытуемых с низким уровнем ЭИ наиболее актуализируемой способностью является контроль экспрессии) с дальнейшей нейтрализацией эмоций. Как следствие, возникает необходимость в актуализации ЭИ на «совладательном» уровне (актуализируется внутриличностное управление эмоций с одновременным выбором совладательных стратегий).

Различная ситуационная значимость уровней актуализации ЭИ (испытуемые с высоким уровнем ЭИ – «реакционный» уровень актуализации ЭИ; испытуемые с низким уровнем ЭИ – «совладательный» уровень актуализации ЭИ) и актуализация в эмоциогенных ситуациях различных компонентов ЭИ (группа 1 – преимущественно рациональный [ВП]; группа 2 – регулятивно-экспрессивный [ВЭ] и регулятивно-эмоциональный [ВУ]) обусловливают также различия в *механизмах* актуализации ЭИ.

У испытуемых с высоким уровнем ЭИ актуализация способностей осуществляется вследствие рационализации (интеллектуальной обработки) эмоциональных переживаний с последующим выбором эгоцентрированных (интранаправленных) реакций; условное обозначение механизма актуализации ЭИ – «рациональная эгоцентрация».

Для испытуемых с низким уровнем ЭИ в эмоциогенных ситуациях наиболее актуальным является не понимание эмоций, а совладание

с ними (нейтрализация эмоций) вследствие недостаточной целенаправленности эмоциональных реакций; условное обозначение механизма актуализации ЭИ – «эмоциональная нейтрализация».

Итак, взаимосвязь между способностями ЭИ и способами реагирования в фрустрирующих, стрессовых ситуациях проявляется на ситуативно обусловленных уровнях актуализации ЭИ: «реакционном» (связь ЭИ с контролем и направленностью эмоциональных реакций) и «совладательном» (связь ЭИ с выбором способов преодоления стрессовых ситуаций).

Группирование взаимосвязей между способностями ЭИ и способами реагирования отражается в особенностях организации эмоционального поведения.

Способы организации эмоционального поведения в эмоциогенных ситуациях

Для изучения особенностей группирования взаимосвязей между способностями ЭИ и способами реагирования на эмоциогенные ситуации был проведен факторный анализ (отдельно по данным каждой выделенной группы испытуемых). Факторы выделялись методом главных компонент.

В результате анализа графиков собственных значений факторов было выбрано 5-факторное решение для дальнейшей содержательной интерпретации данных. Вращение факторов проводилось по методу Varimax.

Результаты факторного анализа представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

Итоговые характеристики факторов (после вращения)

Факторы	Данные по группе с высоким ЭИ			Данные по группе с низким ЭИ		
	Собственные значения фактора	Процент объясняемой дисперсии	Накопленный процент дисперсии	Собственные значения фактора	Процент объясняемой дисперсии	Накопленный процент дисперсии
1	6,714	16,8	16,8	6,666	16,7	16,7
2	5,743	14,4	31,1	5,772	14,4	31,1
3	4,819	12,0	43,2	5,506	13,8	44,9
4	4,627	11,6	54,8	5,108	12,8	57,6
5	4,537	11,3	66,1	4,196	10,5	68,1

Выделенные факторы объясняют 66% (группа 1) и 68% (группа 2) дисперсии. Содержательная интерпретация факторов была ориентирована на двухкритериальное ранжирование факторных нагрузок: выделение ведущих компонентов актуализации ЭИ и выявление вероятных способов решения проблем в эмоциогенных ситуациях.

Таблица 6

Матрицы факторных нагрузок после вращения
(абсолютные значения ≥ 0,4)

Группа переменных	Переменные	Данные по группе с высоким ЭИ					Данные по группе с низким ЭИ				
		Факторы					Факторы				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ЭИ	МП			0,676					0,648		
	МУ		0,567							0,715	
	ВП	0,690									
	ВУ				0,458			0,480	0,666		
	ВЭ				–0,571						0,618
	МЭИ		0,479	0,609					0,689		
	ВЭИ		0,636						0,545		0,481
	ПЭ	0,563	0,438	0,436	0,444				0,774		
	УЭ		0,767						0,581	0,590	
Эмоциональное поведение	E	–0,724					0,530	–0,528	0,425		
	I	0,619	0,584		–0,438		–0,901				
	M		–0,574			–0,587		0,661		0,555	
	OD	–0,456		0,636			0,438	0,549			–0,483
	ED			–0,748				–0,823			
	NP	0,841					–0,701				0,543
	GCR		–0,697			0,450			0,491		
	E'	–0,717					0,433			–0,664	
	I'	0,477	0,767				–0,732				
	M'		–0,637					0,800			
	E1				0,707			–0,840			
	I1				–0,808					–0,701	
	M1			–0,768		–0,444				0,748	
	e		–0,752						0,669		
	i	0,807	0,400				–0,895				
	m			0,486		–0,494					0,793
	E2				0,791			–0,717			
	E3	–0,430				0,526	0,424	–0,644			
	i1	0,616					–0,569		0,549		
	i2	0,696					–0,801				
	Пд			–0,630			–0,593				
	Пв	–0,579			0,454		–0,744				
Копинг-поведение	К					–0,457					0,779
	Д							0,709			
	СК				–0,451	–0,669				0,449	
	ПСП				–0,457					0,494	–0,615
	ПО			0,540	–0,504			0,572	0,507		
	ИУ				–0,521	0,593					–0,489
	ППД					–0,701					0,577
	ПП					–0,711		0,451	0,634		

В результате были сформулированы условные названия факторов, которые отражают основные способы организации эмоционального поведения в фрустрирующих, стрессовых ситуациях. Ниже представлены обозначения и краткие характеристики факторов, отдельно по данным каждой группы.

Данные по группе испытуемых с высоким уровнем ЭИ. Первый фактор —«Внутриличностный, рациональный; устранение проблем». Наибольшие факторные нагрузки соответствуют рациональному компоненту ЭИ (ВП, ПЭ) и конструктивному поведению в эмоциогенных ситуациях («фиксация на удовлетворении потребностей», нефрустрированность, отсутствие враждебности, инициативность в ситуациях «обвинения» и «препятствия», самоподкрепление). Содержание фактора отражает эмоциональную самоэффективность как результат взаимодействия рациональной обработки эмоциональной информации и стимулирования позитивных переживаний.

Второй фактор – «Интегративный; творческая трансформация проблемы». Значимые факторные нагрузки указывают на интегративное проявление способностей ЭИ (организующее воздействие оказывают УЭ и ВЭИ). Эмоциональное поведение характеризуется самоподкреплением, невыраженностью эмоциональной экспансивности и индифферентности, неконформностью (значимая отрицательная факторная нагрузка GCR) и инициативностью реакций.

Последние две характеристики указывают на вероятность новизны и нестандартности эмоциональных реакций, что свидетельствует о проявлении эмоциональной креативности (Averill, 2004). Нестандартное («креативное») реагирование в эмоционально-проблемных ситуациях приводит к трансформации (преобразованию) проблем.

Одинаковая и наиболее значимая факторная нагрузка на регулятивный компонент ЭИ (УЭ) и интранаправленное эмоциональное реагирование (самоподкрепление) указывает на «реакционный» уровень актуализации ЭИ.

Третий фактор – «Межличностный, рациональный; акцентирование проблем». Факторные нагрузки указывают на актуализацию МЭИ (МП) при акцентировании проблем (отсутствие снисходительности и самозащитных тенденций, «фиксация на препятствии», принятие ответственности), что, вероятно, связано с познавательной мотивацией и расширением эмоционального опыта. Невыраженность доброжелательности и наличие импедетивных реакций (терпимости) подчеркивают эмоциональную невовлеченность в проблемную ситуацию.

Четвертый фактор – «Внутриличностный, регулятивный; углубление проблемы». Содержание фактора указывает на сознательное проявление гневных реакций, поскольку факторная нагрузка равномерно распределена между эмоциональной агрессией (гнев, враждебность)

и актуализацией регулятивно-эмоционального компонента ЭИ (ВУ). Отрицательная факторная нагрузка на регулятивно-экспрессивный компонент ЭИ (ВЭ) и значимая нагрузка на проявление экстрапунитивных реакций в ситуациях «обвинения» характеризуют «ответный гнев» защитного характера.

В литературе приводятся данные о значимой негативной связи между гневом, враждебностью и чувством вины (Tangney et al., 1992), что объясняется их несовместимостью для адаптивного поведения. Также приводятся данные о значимой позитивной связи между гневом, враждебностью и чувством стыда (см.: Бреслав, 2006). Описано явление «ярость унижения» – враждебность, направленная на других, проявляющаяся как реакция на стыд, и выполняющая функцию переориентации внутренних переживаний (гнева) вовне с целью восстановления чувства владения ситуацией. Вероятно, стремление нейтрализовать ощущение осуждения со стороны и обусловливает сознательное проявление реакций гнева. В то же время фиксированность на эмоциональных переживаниях приводит к дальнейшему углублению проблемы.

Пятый фактор – «Избегание проблемы». Содержание фактора характеризует адаптивность выбора (значимая факторная нагрузка GCR) совладательной стратегии, связанной с ситуативным избеганием решения проблем.

Данные по группе испытуемых с низким уровнем ЭИ. Первый фактор – «Акцентирование проблемы». Содержание фактора отражает неконструктивное эмоциональное поведение (инициативность, враждебность, фиксация на препятствии).

Второй фактор – «Внутриличностный, регулятивный; отрицание проблемы». Факторные нагрузки характеризуют отрицающее эмоциональное поведение по отношению к проблемам (имагрессия [отрицание агрессии], импедетивные реакции [индифферентность], отделение от проблем [дистанцирование]). Незначительная факторная нагрузка регулятивного компонента ЭИ (ВУ) указывает на «совладательный» уровень актуализации ЭИ – регуляцию эмоций с целью их нейтрализации.

Третий фактор – «Интегративный; адаптивная трансформация проблемы». Равномерное распределение факторных нагрузок между компонентами ЭИ характеризует актуализацию интегративного ЭИ (организующее воздействие – ПЭ, МЭИ). Объединение в факторе способностей ЭИ с копинг-стратегиями (позитивная переоценка, принятие ответственности) указывает на «совладательный» уровень актуализации ЭИ. Поскольку фактор отражает наиболее тесную взаимосвязь ЭИ с экстраперзистивными реакциями (эмоциональная экспансивность) и позитивной переоценкой ситуации, вероятной

представляется трансформация проблемы в процессе ее решения – независимо от результативности настойчивых попыток получить желаемое решение, содержание проблемы преобразуется вследствие ее позитивной переоценки. В факторе прослеживается умеренная связь с GCR, поэтому уместным является использование обозначения «адаптивная» трансформация проблемы.

Четвертый фактор – «Межличностный, регулятивный; избегание проблемы». Содержание фактора отражает связь между им направленным (отрицающим) реагированием и способностью управлять эмоциями других людей. Принятие неизбежности ситуации, способность к эмоциональному воздействию на других и поиск социальной поддержки характеризуют тенденцию к избеганию самостоятельного решения проблем.

Пятый фактор – «Регулятивно-экспрессивный; устранение проблемы». Содержание фактора характеризует конструктивное эмоциональное поведение – имперзистивные реакции (терпимость), настойчивое стремление решить проблему вопреки препятствиям (конфронтация), построение плана действий, фиксация на удовлетворении потребностей, и указывает на основной способ организации эмоционального поведения – актуализацию регулятивно-экспрессивного компонента ЭИ (ВЭ). Вероятно, адекватное и целенаправленное выражение эмоций сигнализирует окружающим о предполагаемых намерениях и позволяет предотвратить нежелательные воздействия извне.

Факторный анализ данных показал, что эмоциональное поведение является наиболее конструктивным в условиях актуализации интегративного ЭИ. В то же время была обнаружена различная организационная структура актуализации интегративного ЭИ: в группе испытуемых с высоким уровнем ЭИ организационное воздействие оказывают УЭ (факторная нагрузка – 0,767) и ВЭИ (0,636); в группе испытуемых с низким уровнем ЭИ – воздействие ПЭ (0,774) и МЭИ (0,689) (см. таблицу 6). Вероятно, это связано с различиями в преобладающей направленности эмоционального поведения: на себя (ВЭИ; эмоциональное самочувствие) или на других (МЭИ; эмоциональное общение).

В целом факторный анализ дал возможность уточнить основные способы решения проблем в эмоциогенных ситуациях: устранение, трансформация, избегание, отрицание, акцентирование, углубление. Эти данные согласуются с выделенными выше способами реагирования на эмоциогенные проблемы: «фиксация на решении проблемы» (устранение, трансформация) и «фиксация на содержании проблемы» (акцентирование, углубление). Относительно иных способов решения проблем (избегание, отрицание) можно констатировать их ситуативно-защитный характер.

Выявленные способы решения проблем оказались тесно взаимосвязанными с ситуативной актуализацией способностей ЭИ. Были выделены следующие компоненты актуализации ЭИ: внутриличностный, рациональный (актуализация ВП); межличностный, рациональный (актуализация МП); регулятивно-экспрессивный (актуализация ВЭ); внутриличностный, регулятивный (актуализация ВУ); межличностный, регулятивный (актуализация МУ); интегративный (актуализация ВЭИ, МЭИ, ПЭ, УЭ). Сочетание выделенных способов решения проблем и компонентов актуализации ЭИ позволило установить взаимосвязь между способами организации эмоционального поведения и актуализацией способностей ЭИ (см. таблицу 7).

В соответствии с представленными данными, для испытуемых с высоким уровнем ЭИ равнозначными являются все выделенные способы организации ЭИ (рациональный, рационально-регулятивный, регулятивный): актуализация ЭИ является более ситуативной; вероятно, избирательность способов организации эмоционального поведения в зависимости от ситуации и обусловливает актуализацию ЭИ на уровне реагирования («реакционный» уровень актуализации ЭИ). Для испытуемых с низким уровнем ЭИ характерной является «односторонняя» избирательность способов организации ЭИ (преимущественно регулятивных), что обусловливает иной уровень актуализации ЭИ, связанный с управлением эмоциями и выбором стратегий совладающего поведения («совладательный» уровень актуализации ЭИ).

Итак, данные факторного анализа также указывают на вероятность актуализации двух различных уровней ЭИ в эмоциогенных ситуациях («реакционный» и «совладательный») и подтверждают изначальную гипотезу исследования относительно актуализации ЭИ при выборе способов организации эмоционального поведения, что позволяет дополнить предложенную выше гипотетическую модель актуализации ЭИ (см. рисунки 1 и 2).

Выводы

Ситуативные особенности актуализации ЭИ проявляются в различных способах реагирования на эмоциогенные ситуации и в связи с этим – различных способах организации эмоционального поведения при высоком и низком уровнях выраженности ЭИ.

Основные различия в способах реагирования на эмоциогенные проблемы при высоком и низком уровнях выраженности ЭИ состоят в избирательности локуса фиксации на проблеме: высокий уровень ЭИ предполагает «фиксацию на решении проблемы», низкий уровень ЭИ – «фиксацию на содержании проблемы».

Взаимосвязь между способностями ЭИ и способами реагирования в эмоциогенных ситуациях прослеживается на различных уровнях

Таблица 7

Взаимосвязь между способами организации эмоционального поведения и актуализацией способностей ЭИ

Актуализация способностей ЭИ	Способы организации эмоционального поведения		Обобщенные способы организации эмоционального поведения
	Испытуемые с высоким ЭИ	Испытуемые с низким ЭИ	
Актуализация ВП, МП	Внутриличностный, рациональный; устранение проблемы (фактор 1)	–	Рациональный способ организации
	Межличностный, рациональный; акцентирование проблемы (фактор 3)	–	
Актуализация интегративного ЭИ	Интегративный; творческая трансформация проблемы (фактор 2)	Интегративный; адаптивная трансформация проблемы (фактор 3)	Рационально-регулятивный способ организации
Актуализация ВУ, ВЭ, МУ	–	Регулятивно-экспрессивный; устранение проблемы (фактор 5)	Регулятивный способ организации
	Избегание проблемы (фактор 5)	Межличностный, регулятивный; избегание проблемы (фактор 4)	
	–	Внутриличностный, регулятивный; отрицание проблемы (фактор 2)	
	Внутриличностный, регулятивный; углубление проблемы (фактор 4)	–	
	–	Акцентирование проблемы (фактор 1)	

актуализации ЭИ: «реакционном» (связь ЭИ с контролем и направленностью эмоциональных реакций) и «совладательном» (связь ЭИ с выбором способов преодоления стрессовых ситуаций), что обусловлено различиями в механизмах актуализации ЭИ (механизм «рациональная эгоцентрация» и механизм «эмоциональная нейтрализация»).

Способы организации эмоционального поведения в эмоциогенных ситуациях отражают взаимосвязь между способами решения

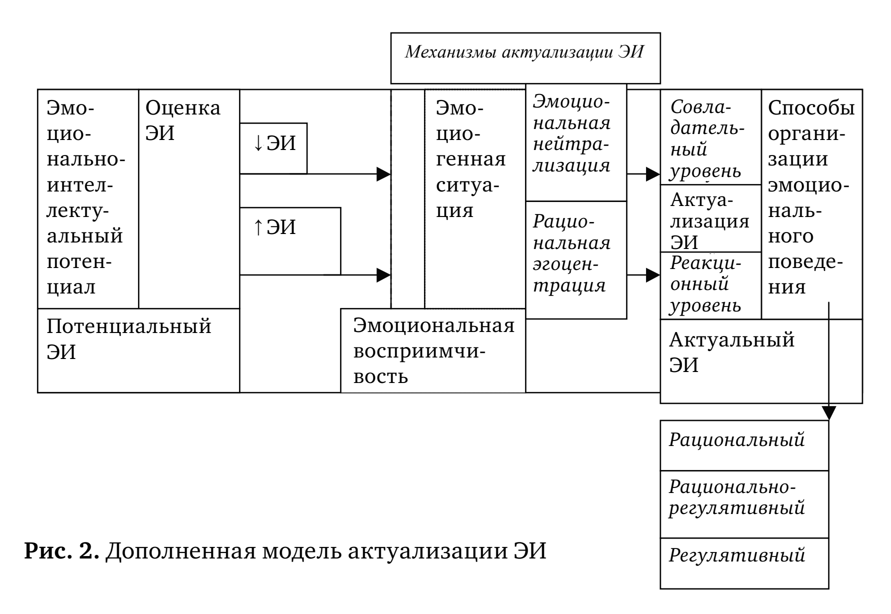


Рис. 2. Дополненная модель актуализации ЭИ

проблемы и компонентами актуализации ЭИ. Основными способами организации являются рациональный (актуализация ВП, МП), регулятивный (актуализация ВУ, ВЭ, МУ) и рационально-регулятивный (актуализация интегративного ЭИ).

Таким образом, выявлены ситуативные особенности актуализации ЭИ. В то же время проведенное исследование не лишено недостатков. Так и не был получен исчерпывающий ответ на вопрос относительно ситуативной актуализации одних способностей ЭИ и неактуализации других. В начале исследования мы предположили, что это связано с направленностью эмоционального поведения на себя (эмоциональное самочувствие) и на других (эмоциональное общение), но результаты исследования лишь частично подтвердили данную точку зрения. Также одним из недостатков является перцептивная организация ситуаций для изучения особенностей эмоционального поведения. Вероятно, организация инсценированного эксперимента (ситуационные тесты) позволила бы получить более полные результаты.

Проведенное исследование является одним из этапов работы по изучению ситуативных особенностей актуализации ЭИ.

Литература

Андреева И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции 6–7 ноября 2002 г., г. Минск. Минск, 2003. № 1. С. 194–196.

Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Народное образование. 2006. №2. С. 216–223.

Бодров В.А. Проблема преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27. №2. С. 113–123.

Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003.

Бреслав Г.М. Психология эмоций. 2-е изд., стер. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. С. 313–314.

Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.

Виноградова Л.В. Когнитивные аспекты субъективного отражения эмоционально-трудных жизненных ситуаций: Дисс. … канд. психол. наук. Киев: КГУ, 1995.

Виноградова Л.В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций // Психологический журнал. 2004. Т. 25. №6. С. 21–28.

Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія. Киев: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005.

Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки / Пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.

Деревянко С.П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах // Соціальна психологія. Київ, 2008. №1 (27). С. 96–104.

Деревянко С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов // Инновационные образовательные технологии. Минск, 2007. №1 (9). С. 92–95.

Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие. М.: Академический проект, 2000.

Кумскова Т.М. Эмоциональный интеллект: проблема понимания эмоций // Психология XXI века: Тезисы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов 18–20 апреля 2002 г., г. Санкт-Петербург. СПб., 2002. С. 22–24.

Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.

Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: Опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. №4. С. 3–22.

Носенко Е.Л., Чоботарь А.И., Элькинбард О.Б. Формирование эмоционального интеллекта как фактора предупреждения стрессовых состояний у детей // Наука і освіта. Одесса, 2000. №1–2. С. 190–192.

Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Монографія. Киев: Вища школа, 2003.

Прошанский Г. М. Производные ТАТ. Тест рисуночной фрустрации Розенцвейга // Проективная психология / Пер. с англ. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 197–202.

Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.

Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 5. С. 59–69.

Хаирова С. И. К созданию адаптированного варианта методики WOQO // Практична психологія та соціальна робота. 2003. № 1. С. 9–16.

Энциклопедия психологических тестов. Мотивационные, интеллектуальные, межличностные аспекты. М.: ООО «Издательство АСТ», 1997.

Юсупова Г. В. Природа эмоционального интеллекта и его составляющие // Психология XXI века: Тезисы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов 18–20 апреля 2002 г., г. Санкт-Петербург. СПб., 2002. С. 51–52.

Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. СПб.: Питер, 2004. С. 86–124.

Averill J. R. A tale of two snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. P. 228–233.

Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // *Bar-On R., Parker J.* Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.

Brackett M. A., Mayer J. D., Warner R. M. Emotional intelligence and its relation to every day behaviour // Personality and Individual Differences. 2004. V. 36. P. 1387–1402.

Ciarrochi J. V., Dean F. P., Anderson S. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health // Personality and Individual Differences. 2002. V. 32. P. 197–209.

Cooper R. K., Sawaf A. Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations. New York: GrossetPutnam, 1997.

Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam books, 1995.

Schutte N. S., Malouff J. M., Bobic C., Coston T. D., Greeson C., Jedlicka C., Rhodes E., Wendorf G. Emotional intelligence and interpersonal relations // Journal of Social Psychology. 2001. V. 41. P. 523–536.

Tangney J. P., Wagner P. E., Fletcher C., Gramzow R. Shamed into anger? The relstion of shame and guilt to anger and self report agression // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. V. 62. P. 669–675.

Trinidad G. R., Johnson C. A. The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use // Personality and Individual Differences. 2002. V. 32. P. 95–100.

Weisinger H. Emotional intelligence at work. San Francisco, California: Jossey Bass Inc., 1998.

Типы сензитивности наблюдателя при распознавании эмоций

В. В. Овсянникова

В ситуациях повседневного взаимодействия люди постоянно сталкиваются с многообразными проявлениями чувств окружающих. Улыбки, внезапная бледность, «звенящий» голос, резкие жесты и прочие изменения в наблюдаемом поведении представляют собой информацию, умение оперировать которой способствует адекватности и успешности коммуникации.

Научное исследование эмоциональных явлений требует их ограничения в эксперименте: для возможности изучения нужно свести переменные к количеству, поддающемуся анализу. Один из ключевых вопросов в этой области заключается в том, являются ли эмоции дискретными системами, или они взаимосвязаны и различаются по степени своей представленности в системе нескольких глобальных измерений. Приверженность той или иной теоретической позиции определяет основные моменты в экспериментальной процедуре распознавания эмоциональных состояний – набор эмоций, который предъявляется для распознавания, формат ответов испытуемого, способ интерпретации результатов (Russell, Bachorowski, Fernández-Dols, 2003). Альтернативу в таких исследованиях составляют подход, основанный на выделении базовых эмоций, и многомерный подход.

Для первого подхода центральным является представление о том, что существует ограниченный набор фундаментальных эмоций (Изард, 1980; Ekman, 1999). Их сочетания порождают разнообразие эмоциональных явлений. Базовые эмоции возникли в результате эволюции и характеризуются наличием специфических нервных субстратов и экспрессии, а также отчетливого субъективного переживания (Изард, 2006). Идея базовых эмоций вызывает дискуссии по поводу того, какие эмоции следует относить к таковым, что делает эмоцию базовой и сколько существует базовых эмоций (Ortony, Turner, 1990). Наиболее сильные аргументы в поддержку этого подхода почерпнуты из исследований кросскультурной универсальности распознавания эмоций и их выражения (Ekman, Oster, 1979).

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-00250а.

Согласно многомерному подходу (*dimensional approach*), эмоциональная сфера рассматривается как многомерное пространство, образованное ограниченным количеством осей координат. Оси (измерения) задаются полюсами первичных характеристик эмоций. Отдельные эмоции – это точки, местоположение которых в «эмоциональном» пространстве определяется степенью выраженности этих характеристик. Факторный анализ данных об эмоциях, полученных путем самоотчета, и шкалирование эмоциональных слов, лицевых экспрессий эмоций, как правило, выявляют два общих измерения: валентность и активация. Измерение валентности отражает то, насколько хорошо человек ощущает себя на уровне субъективного переживания в континууме состояний от максимального неудовольствия до максимального удовольствия. Измерение активации связано с субъективным чувством мобилизации или энергии и ранжируется в диапазоне от дремоты до бурного возбуждения. Эти измерения стабильно воспроизводятся в разных экспериментах, на основании чего делается вывод, что все многообразие эмоциональных состояний создается комбинациями этих двух независимых измерений (Russell, Feldman Barrett, 1999).

Исследования, направленные на анализ того, распознаются ли эмоции как отдельные категории или как континуальные измерения, выполнены преимущественно на материале экспрессии лица и дают свидетельства в пользу как одного, так и другого подхода. В частности, в уже ставшем классическим исследовании Г. Шлосберг (1941) в результате оценки испытуемыми фотографий выражений лица по шкалам «удовольствие–неудовольствие» и «принятие–отталкивание» построил первую круговую модель эмоций. Показав, что каждую из включенных в модель эмоций можно описать с помощью этих двух измерений, автор дал объяснение фактам ошибочности ответов при распознавании экспрессии эмоций-соседей в круговой модели, а также экспрессии эмоций разной интенсивности (по: Рейковский, 1979).

В более новых исследованиях ставится вопрос о категориальности восприятия мимической экспрессии эмоций. В одной из таких работ (de Gelder, Teunisse, Benson, 1997) авторы с помощью техники морфинга создали континуумы мимических выражений базовых эмоций. Начало и конец каждого континуума – это выражения лица, соответствующие разным эмоциям (например, гневу и печали). Между крайними точками расположены «лица», физические признаки которых изменяются в равной степени от одной эмоции к другой. В исследовании испытуемому предъявлялось три таких «лица» – два из континуума и третье, которое идентично одному из предъявляемых. Задача участника – указать, какой из двух стимулов похож на третий.

Исследователи исходили из следующих предположений: если экспрессия воспринимается категориально, то можно ожидать,

что различение между выражениями лица внутри одной категории будет менее точным, чем между разными категориями эмоций; одинаковая успешность различения для всех пар стимулов в ряду будет свидетельствовать о том, что распознавание экспрессии происходит на основании эмоциональных измерений. Полученные результаты свидетельствуют в пользу гипотезы о категориальности восприятия экспрессии. Помимо этого показано, что люди с высокой точностью могут оценить, хорошим или плохим примером экспрессии определенной эмоции являются те выражения, которые предъявляются в континууме. Важно, что, несмотря на прогрессивный характер методики морфинга, в литературе обсуждается ряд методических проблем, связанных с ее применением в экспериментах. К ним относятся проблемы теоретической и практической неравномерности стимульного ряда, эффект асимметрии предъявления (Общение и познание, 2007).

Для изучения основополагающих паттернов процесса распознавания эмоций представляют интерес выполненные в контексте дименсионального подхода работы по восприятию человеком собственных чувств. В ряде исследований получены данные о том, что люди различаются по степени эмоциональной дифференцированности – термин, отражающий особенности описания человеком своего внутреннего состояния. Люди с низкой эмоциональной дифференцированностью используют названия дискретных эмоций, чтобы описать наиболее общие аспекты своего состояния (как правило, удовольствие и неудовольствие), тогда как люди с высокой эмоциональной дифференцированностью используют названия эмоций для того, чтобы подчеркнуть различия между ними (Feldman, 1998).

Б. Л. Фелдман и П. Ниденталь изучали роль «фокуса валентности» в восприятии эмоциональной экспрессии (Feldman, Niedenthal, 2004). По определению авторов, фокус валентности – это степень, с которой испытуемые делают акцент на ощущении удовольствия или неудовольствия в своих вербальных самоотчетах о переживаемых эмоциях. Человек с высоким показателем фокуса валентности использует эмоциональные термины в первую очередь для того, чтобы выразить удовольствие – неудовольствие, в то время как человек с низким показателем фокуса валентности – чтобы сообщить о других аспектах переживания. Например, слово «уставший» в рамках многомерной модели характеризуется как неприятное состояние с низким значением по шкале возбуждения. Оно может быть использовано, чтобы сообщить о сонливости (подчеркивается низкое возбуждение), раздраженности и несчастности (подчеркивается неудовольствие), или утомленности (подчеркивается одновременно низкое возбуждение и неудовольствие).

Испытуемые выполняли несколько заданий: оценивали интенсивность своих переживаний в течение месяца по набору шкал (эмоцио-

нальных категорий); оценивали сходство эмоциональных терминов; выполняли задание на восприятие эмоциональной экспрессии лица. В последнем задании стимульный материал был представлен в виде «фильма», в котором экспрессия лица постепенно изменялась от нейтрального выражения до отчетливой экспрессии радости, печали или гнева, т. е. с каждым кадром (всего было 100 кадров) увеличивалось количество информации о валентности эмоции и уменьшалось – о нейтральном выражении. В инструкции испытуемым говорилось, что им будет показан фильм, в котором лицо изначально не выражает никакой эмоции (нейтральное состояние), но выражение будет меняться. Им нужно остановить фильм на кадре, в котором они первый раз «увидят» на лице какое-либо эмоциональное состояние. Иначе говоря, заданием было обнаружить самое раннее появление признаков эмоции. На момент выполнения участником этого задания измерялось его эмоциональное состояние. Также испытуемые заполняли батарею личностных опросников (среди прочих – шкалы «Большой пятерки»).

Результаты показали, что фокус валентности повышает эффективность перцептивной переработки аффективных стимулов. Испытуемые с высоким показателем этой переменной раньше, чем другие, обнаруживали появление эмоциональной экспрессии гнева и печали в выражении лица, т. е. демонстрировали бóльшую сензитивность к отрицательной валентности. При этом фокус валентности оказался не связанным с более ранним обнаружением экспрессивных признаков радости. Этот эффект не был объяснен текущим эмоциональным состоянием или личностными характеристиками «Большой пятерки».

Б. Л. Фелдман и П. Ниденталь объясняют полученные данные тем, что бóльшая сензитивность к признакам отрицательной валентности приводит к большей интенсивности и частоте переживания негативных эмоций, которые, в свою очередь, обусловливают выбор людьми определенных эмоциональных слов для сообщения о своих чувствах (т. е. акцентирующих валентность состояния). Авторы предполагают, что подобная дифференциация признаков эмоций проявляется и при вынесении суждения об эмоциональном состоянии другого человека. Те испытуемые, которые раньше воспринимают появление экспрессивных признаков в лабораторных условиях, могут иметь более разнообразные аффективные переживания в повседневной жизни, а также воспринимать выражения лиц других людей с большей частотой и разнообразием.

Приведенный короткий обзор показывает, что распознавание эмоций по выражению лица осуществляется преимущественно на основании категорий экспрессии базовых эмоций. Есть данные о том, что для восприятия и описания собственных переживаний важной

оказывается «чувствительность» к валентности состояний, которая также начинает исследоваться в связи с распознаванием эмоций по выражению лица. В свете вышесказанного представляется возможным ожидать выделения или отдельных эмоциональных категорий, или измерений валентности и активации при оценивании эмоциональных состояний других людей и трактовать их как чувствительность (сензитивность) к соответствующей информации, почерпнутой из наблюдения за поведением другого человека. Цель данной работы заключается в выявлении типов сензитивности и анализе их взаимосвязей с точностью распознавания эмоционального состояния другого человека.

Методика

Основная методика исследования была разработана с целью получения оценок эмоционального состояния другого человека наблюдателем, которому для этого предъявляется видеозапись фрагмента поведения «объекта» в естественной ситуации. Для оценки состояния персонажа испытуемому предъявлялось 17 шкал – названий эмоциональных состояний (радость, гнев, удивление и др.) с возможными вариантами ответа от 0 (категория не характеризует состояние персонажа в данном сюжете) до 5 баллов (категория максимально точно описывает состояние героя данного сюжета).

Стимульный материал исследования составили восемь видеосюжетов, которые предъявлялись испытуемым в случайном порядке и не уравнивались по продолжительности показа, полу персонажа, количеству информации в сюжете и сложности сюжета для вывода об эмоциях героя. Требования к сюжету заключались в следующем: персонаж должен находиться в состоянии, отличном от нейтрального – т. е. испытывать какие-либо эмоции; в сюжете должна быть представлена информация различного характера (экспрессия, словесное сопровождение, наличие других людей, контекст и пр.).

Для вычисления точности распознавания эмоциональных состояний к работе с сюжетами привлекались эксперты. Семь консультирующих психологов с опытом практической работы свыше 10 лет оценивали сюжеты по тому же набору из 17-ти шкал, что и испытуемые. Согласованность оценок экспертов эмоционального состояния персонажа подсчитывалась с помощью коэффициента α Кронбаха, вычисляемого по их ответам для каждого сюжета. Были вычислены средние значения (медианы) оценок экспертов по каждой из 17-ти оцениваемых шкал в каждом из восьми сюжетов, которые рассматриваются как «правильные» ответы. Точность наблюдателей определялась как степень близости их оценок к оценкам экспертов. Точность была операционализирована двумя показателями:

1 Коэффициент корреляции между эталонными оценками экспертов по 17-ти категориям эмоций и оценками наблюдателя по этим же категориям в каждом сюжете (показатель «К»). Чем более похожа форма профилей оценок эксперта и наблюдателя, тем выше коэффициент корреляции и, следовательно, тем более точными являются оценки испытуемого. Так как распределение оценок выборки отличается от нормального, для подсчета корреляций использовался непараметрический коэффициент Спирмена.

2 Сумма абсолютных разностей между значениями оценок экспертов по 17-ти категориям эмоций и наблюдателя по этим же категориям в каждом сюжете (показатель «Р»). Чем ниже этот показатель, тем выше точность оценки испытуемого: чем более похожи оценки эксперта и наблюдателя по отдельным шкалам, тем меньше их суммарная разность и, следовательно, тем меньше значение показателя «Р». Поэтому для того чтобы этот показатель действовал в одном направлении с показателем «К», его значения были умножены на (–1).

Нужно отметить, что показатель «К» чувствителен к схожести профилей оценок экспертов и испытуемых, но не чувствителен к общему уровню профиля, т. е. не отражает завышение (занижение) оценок испытуемого по отношению к экспертным. Так, в случае, если испытуемый в оценках состояния персонажа выделяет те же шкалы, что и эксперты, но дает по ним оценки на 2 балла ниже, то коэффициент корреляции будет одинаково высоким, как если бы оценки испытуемого и эксперта совпадали полностью. Показатель «Р», наоборот, чувствителен к завышению (занижению) испытуемым оценок по сравнению с оценками экспертов по отдельным шкалам. Так, сумма расстояний между экспертной оценкой и оценками двух наблюдателей может быть одной и той же при разных профилях оценок испытуемых: у одного будет большее сходство оценок по одним шкалам и меньшее по другим, а у второго – наоборот. В дальнейших расчетах использовались средние значения показателей точности (медианы), вычисленные для каждого испытуемого в восьми сюжетах.

В исследовании приняли участие 57 человек (из них 36 – женского пола) в возрасте от 18 до 32 лет ($M = 22{,}5$; $S = 3{,}3$), студенты и работающие разных специальностей.

Результаты и их обсуждение

Выявление типов сензитивности

Для проверки предположения о возможности выделения типов сензитивности к определенным эмоциональным паттернам при распознавании эмоций был проведен факторный анализ медиан оценок

наблюдателей по 17-ти категориям эмоций во всех сюжетах. Факторный анализ проводился по методу главных компонент, для вращения факторов использовался метод варимакс. Мера адекватности выборки Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) составила 0,78, что свидетельствует о высокой адекватности факторной модели матрице корреляций данного набора переменных (Гусев, Измайлов, Михалевская, 1987).

Графический критерий определения количества факторов показал, что структура данных наилучшим образом может быть представлена тремя факторами. В совокупности полученные факторы объясняют 64% дисперсии (доля дисперсии, объясняемая первым фактором после вращения, составляет 25%, второго – 23%, третьего – 16%). Собственные значения факторов выше 1. Результаты факторного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Факторные нагрузки для переменных, 3-факторное решение

Категория эмоции	**Фактор 1**	**Фактор 2**	**Фактор 3**
Удовольствие	–0,077	0,311	**0,804**
Гнев	**0,724**	0,405	0,172
Расслабленность	0,080	–0,138	**0,781**
Удивление	0,481	0,455	0,261
Презрение	**0,796**	0,007	0,088
Стыд	**0,727**	0,038	0,038
Тревога	0,300	**0,831**	0,046
Отвращение	**0,667**	0,249	0,007
Интерес	0,077	**0,686**	0,383
Недовольство	**0,602**	0,461	–0,067
Возбуждение	0,142	**0,813**	0,113
Страдание	**0,601**	0,433	–0,062
Радость	0,127	0,356	**0,755**
Страх	0,565	0,558	–0,030
Спокойствие	0,074	–0,071	**0,763**
Вина	**0,808**	0,098	0,099
Напряжение	0,197	**0,816**	–0,058

Примечание: в таблице переменные, включаемые в анализ фактора, обозначены жирным шрифтом (их факторные нагрузки выше 0,6).

Таблица факторных нагрузок показывает, что первый фактор составляют следующие категории эмоций:

- гнев,
- презрение,
- стыд,
- отвращение,

- недовольство,
- страдание,
- вина.

Во второй фактор вошли такие категории эмоций, как:

- тревога,
- интерес,
- возбуждение,
- напряжение.

Третий фактор образовали следующие категории эмоций:

- удовольствие,
- расслабленность,
- радость,
- спокойствие.

Можно отметить, что первый фактор образовали эмоции, характеризующиеся отрицательной валентностью, и различные по уровню активации. Второй фактор более неоднороден по валентности входящих в него категорий, но представляется гомогенным по уровню активации переменных – все они относятся к высоко активационным состояниям. Третий фактор, как и первый, представлен эмоциями одной валентности, в данном случае положительной – в спектре от нейтрального состояния с нарастанием уровня возбуждения.

Итак, в результате факторного анализа получены три общих паттерна эмоциональных состояний, которые выделились по оценкам испытуемых. Факт выявления этих факторов можно интерпретировать как выявление разных типов чувствительности наблюдателей к эмоциональному содержанию стимулов. В данном случае испытуемые распознавали эмоции других людей, поэтому речь идет о склонности приписывать их состояниям те или иные группы эмоциональных категорий. Исходя из переменных, образовавших факторы, первый фактор получил название «Сензитивность к отрицательной валентности», второй – «Сензитивность к высокой активации», третий – «Сензитивность к положительной валентности».

Важно, что полученные типы сензитивности являются не разными полюсами одного континуума, а независимыми измерениями. Например, высокие значения по фактору сензитивности к положительным эмоциям означают, что люди, делая вывод об эмоциях других, склонны «видеть» в их состоянии в первую очередь эмоции, входящие в данный фактор, т. е. радость, удовольствие и пр. Фактически наблюдатели, у которых выражен этот тип сензитивности, интерпретируют состояния других людей в терминах категорий положительной валентности.

Низкие значения фактора, наоборот, говорят о малой частоте задействования данных категорий в распознавании эмоций.

После того как были определены переменные, относящиеся к трем факторам, были вычислены значения факторов для каждого наблюдателя. Для этого суммировались оценки по категориям эмоций, входящим в фактор. Эти показатели использовались в дальнейшем анализе взаимосвязей между выявленными типами сензитивности наблюдателей и точностью оценки ими эмоциональных состояний персонажей.

Анализ связей стратегий идентификации эмоций с точностью оценки наблюдателем эмоционального состояния

Для ответа на вопрос о том, связаны ли полученные типы сензитивности с точностью оценивания наблюдателями эмоций персонажей, между ними подсчитаны коэффициенты корреляции Спирмена. С точностью оценки эмоций персонажа оказались связаны все три типа сензитивности, однако с разными показателями точности они образовали разные по знаку корреляции. Сензитивность к отрицательной валентности (т. е. высокие значения фактора 1) отрицательно связана с показателем точности «P» ($r = -0{,}384$; $p < 0{,}001$), а два других типа сензитивности – к высокой активации и к положительной валентности – образуют положительные связи с показателем точности «K» ($r = 0{,}348$ и $r = 0{,}413$ соответственно, $p < 0{,}001$). Это означает, что приписывание персонажу отрицательных эмоций снижает точность оценки наблюдателя, в то время как приписывание ему состояний высокой активации и положительной валентности, наоборот, повышает точность распознавания наблюдателем переживаний героя сюжета.

Учитывая, что в нашей работе валентность представлена двумя разными измерениями – факторами положительной и отрицательной валентности – то этот результат лишь частично согласуется с данными исследования Б. Л. Фелдман и П. Ниденталь (Feldman, Niedenthal, 2004). Фактически более раннее обнаружение испытуемыми с высоким показателем «фокуса валентности» экспрессии эмоций отрицательной валентности можно интерпретировать как связь этой переменной с точностью идентификации негативно окрашенных эмоций. Возможные причины несогласованности результатов могут быть обусловлены характеристиками стимульного материала (в сюжетах отрицательные эмоции представлены в меньшей степени, чем положительные).

Обратная связь точности с сензитивностью к отрицательной валентности может быть следствием того, что в профилях экспертных оценок более высокие оценки получили категории, входящие во второй и третий факторы, а эмоции отрицательной валентности эксперты

оценили как в меньшей степени соответствующие переживаниям персонажей. Также есть данные, касающиеся половых различий в распознавании эмоций разной валентности: мужчины лучше идентифицируют эмоцию гнева, чем женщины, особенно в условиях, когда оценивают персонажа того же пола (Невербальное общение…, 2006). Учитывая, что большая часть наблюдателей в нашем исследовании были женского пола, это вмешательство третьей переменной также могло отразиться на результатах.

Три полученных фактора, интерпретируемые как типы эмоциональной сензитивности, частично соответствуют отмечаемым в литературе основным измерениям эмоций – измерению валентности и измерению активации (см, например: Russel, 2003). В нашем случае валентность представлена двумя отдельными факторами, не коррелирующими друг с другом. В контексте дискуссии о наличии/отсутствии связи между положительными и отрицательными эмоциями (например: Горбатков, 2001; Schimmack, 2005) этот результат можно трактовать в пользу подтверждения положения об их независимости. Это означает, что при распознавании эмоций других люди оценивали их состояние, ориентируясь одновременно и на положительную, и на отрицательную валентности.

Таким образом, можно констатировать, что типы сензитивности наблюдателя к эмоциональному содержанию стимулов поддаются выделению эмпирическим путем. Факт выделения этих измерений при распознавании состояний других людей в естественных ситуациях соответствует многомерной модели описания эмоций. Их связи с точностью оценивания эмоционального состояния расширяют представления об индивидуально-психологических различиях в распознавании эмоциональных состояний. В перспективе – проверка устойчивости выделения данных типов сензитивности и дальнейший анализ их роли в этом процессе.

Литература

Горбатков А.А. Позитивные и негативные эмоции: взаимосвязь и ее зависимость от уровня субъективного развития индивида // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 61–71.

Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерение в психологии: общий психологический практикум. М., 1987.

Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006.

Изард К.Э. Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Невербальное общение. Полное руководство / Под ред. М. Нэппа, Д. Холл. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2006.

Общение и познание / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979.
De Gelder B., Teunisse J.-P., Benson P. J. Categorical Perception of Facial Expressions: Categories and their Internal Structure // Cognition and Emotion. 1997. V. 11 (1). P. 1–23.
Ekman P. Facial Expressions // Handbook of Cognition and Emotion / Ed. by T. Dalgleish, M. Power. New York: John Wiley & Sons Ltd., 1999. P. 301–320
Ekman P., Oster H. Facial expressions of emotion // Annual Review of Psychology. 1979. V. 30. P. 527–554.
Feldman B. L. Discrete Emotions or Dimensions? The Role of Valence Focus and Arousal Focus // Cognition and Emotion. 1998. V. 12 (4). P. 579–599.
Feldman B. L., Niedenthal P. M. Valence Focus and the Perception of Facial Affect // Emotion. 2004. V. 4. № 3. P. 266–274.
Ortony A., Turner T. J. What's Basic About Basic Emotions? // Psychological Review. 1990. V. 97. № 3. P. 315–331.
Russell J. A. Core Affect and the Psychological Construction of Emotion // Psychological Review. 2003. V. 110. № 1. P. 145–172.
Russell J. A., Bachorowski J. A., Fernández-Dols J. M. Facial and Vocal Expressions of Emotion // Annual Review of Psychology. 2003. № 54. P. 329–349.
Russell J. A., Feldman Barrett L. Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotion: Dissecting the Elephant // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. V. 76. № 5. P. 805–819.
Schimmack U. Response latencies of pleasure and displeasure ratings: further evidence for mixed feelings // Cognition and Emotion. 2005. V. 19 (5). P. 671–691.

Развитие понимания ментальных состояний и новый взгляд на теорию Пиаже

Е. А. Сергиенко

Обсуждаемые проблемы социального интеллекта и его соотношения с другими видами интеллектуальных способностей тесно связаны с развитием понимания своих ментальных состояний и состояний других людей. Это направление в зарубежных исследованиях известно как Theory of Mind (ToM), или «Модель психического». Термин «модель психического» обозначает способность приписывать независимые психические состояния себе и Другим (мнения, убеждения, знания, желания, намерения, эмоциональные переживания, состояния внимания, припоминания, размышления и т. п.). Модель психического позволяет объяснять и предсказывать поведение других людей, рефлексировать собственную психическую внутреннюю реальность. Эти ментальные состояния должны быть независимы как от реального мира (потому что люди могут верить в вещи, которые в реальности не являются правдой), так и от ментальных состояний других людей (потому что люди могут верить, хотеть и желать разные вещи) (подробнее см.: Сергиенко, 2002, 2005). Данное направление еще очень слабо представлено в отечественной психологии, несмотря на то, что в мировой психологической науке оно интенсивно развивается уже более 20 лет.

В лаборатории психологии развития Института психологии РАН данная тема получила и теоретическое, и экспериментальное развитие: защищено три диссертационных работы, выполненных под моим руководством Е. И. Лебедевой, А. С. Герасимовой, О. А. Прусаковой (Герасимова, 2004; Прусакова, 2005; Лебедева, 2006), которые посвящены изучению становления понимания обмана, эмоций и сравнению понимания ментального и физического мира у типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра. Выполняются курсовые и дипломные работы, направленные на изучение влияния семейной депривации на становление моделей психического. Общие принципы работ в направлении ToM мы дополнили и модифицировали

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 05-06-80358.

с позиций развиваемого системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2005, 2007).

Наши данные, полученные при исследовании становления разных аспектов понимания ментальности у детей дошкольного возраста, поднимают несколько вопросов, по которым существует уже весьма продолжительная дискуссия с Ж. Пиаже. Это проблема центрального места когнитивного развития в психике в целом, проблема стадийности и непрерывности в когнитивном развитии, проблема эгоцентризма и анимизма детского мышления на стадии дооперационального интеллекта. Все эти вопросы мы попытаемся обсудить в свете самых последних данных, полученных нами. Все эти вопросы составляют проблемное поле в изучении социального интеллекта, поскольку отражают разные стороны развития познания социального мира (Ушаков, 2004).

Основные принципы теории Ж. Пиаже

Критика теории Пиаже представлена очень широко как в современной зарубежной, так и отечественной психологической науке. В моих работах также даны экспериментальные обоснования критики теории Ж. Пиаже, его стадий сенсомоторного интеллекта (Сергиенко, 2000; 2004; 2005). Если Пиаже полагал, что репрезентативным младенец становится только к полутора – двум годам благодаря постепенному соединению разрозненных ощущений в действиях с объектами, то вся мировая литература, начиная с 1970-х годов, предоставляла доказательства наличия репрезентаций у младенцев уже в возрасте нескольких месяцев. Более того, становление репрезентаций происходит не благодаря постепенной интеграции разрозненных ощущений, как предполагает Пиаже, а напротив, за счет постепенной дифференциации диффузного целого представления к более детальному и дифференцированному. Автор также внесла свой вклад в процесс революционного переосмысления истоков когнитивного развития (Сергиенко, 2000; 2004; 2005; 2006). Однако последние исследования модели психического ставят новые вопросы о соотношении современных представлений и теории Пиаже.

Сразу хочу сказать, что многочисленная критика Пиаже указывает, на мой взгляд, на глубину и грандиозное значение его работ для психологии. Предложенная им теория развития мышления обладает непреходящей научной ценностью. Прежде всего, концепция Ж. Пиаже – это пример поистине эволюционного подхода к проблемам становления мышления. Основная идея описания стадийности развития мышления состоит в непрерывности, континуальности развития сложного рационального мышления путем постепенного перехода от нерационального при рождении через становление своеобразия

детских доопреационалъных, интуитивных умозаключений к логике взрослых суждений. При этом напомним, что Пиаже не настаивал на хронологических возрастных критериях, а подчеркивал именно преемственность и последовательность в развитии мышления. Многие модели и ментальные феномены сознания описываются так, как будто бы они возникают внезапно (как при включении света). Заметим, что это характерно не только для области когнитивной психологии, но и психологии личности, индивидуальности, субъектности. Приведем один только пример, интересной и своеобразной гипотезы сознания Е. В. Субботского (Субботский, 2002). В противоположность теории Пиаже, который рассматривал сознание «как процесс прогрессивной смены стадий» (там же, 2002, с. 90), автор предлагает представления о сосуществовании бытийного и небытийного сознания, которые возникают при расщеплении недифференцированной реальности младенца. «Первоначально недифференцированная реальность младенца расщепляется на сферы обыденной и необыденной реальности. Необыденная реальность, начиная от реальности сновидений и игры, обогащается далее реалиями искусства и фантазии. Обыденная реальность также дифференцируется. Она разделяется на области возможных и невозможных феноменов, полностью или неполностью зависимых от сознания. Позже мир ребенка расщепляется на области феноменов, контролируемых произвольными усилиями Я и неконтролируемые такими усилиями» (там же, с. 99). Перед нами картина перемен – появление в силу расщепления все новых образований сознания. Здесь нет преемственности, нет логики психического развития, а есть включение разных функций и появление структур сознания в онтогенезе человека. Как справедливо отмечают О. Лоренцо и А. Мачадо, обсуждая значение теории Пиаже, «…с точки зрения Пиаже, развитие не может происходить как движение от „отсутствия“ к „наличию“, напротив, это всегда процесс постепенной трансформации, дифференциации и интеграции» (Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 501). Е. В. Субботский полагает, что вера в реальность необычных явлений и неперманентность существования (непостоянство объектов) происходят из одного корня: «…наличия в психике современного человека особой потребности в трансцендентном. Для ее удовлетворения индивид стремится не просто к чему-то новому, а именно необычному, нарушающему основы современной научной картины мира» (Субботский, 2002, с. 96). Замечу, что именно научная картина мира очень сильно способствует пониманию неполноты знания, ограничения возможностей человеческого разума, противоречивости интерпретаций явлений мира. Именно рост и распространение научных знаний рождает сомнения и полифоничность, неоднозначность картины мира, тогда как житейское сознание тяготеет к бинарной системе представлений: верно–

неверно, правильно–неправильно, хорошо–плохо. Приведенный пример концепции индивидуального сознания Е.В. Субботского никак нельзя рассматривать как альтернативу континуальному принципу структурно-функционального представления Ж. Пиаже. Плюрализм сознания в концепции Субботского демонстрирует необходимость сосуществования разных уровней организации психического (и низших, и высших), т.е. гетерархию структур, что согласуется и с нашими представлениями. Но эти структуры возникают не вдруг, как неоднократно подчеркивалось нами (Александров, Сергиенко, 2003; Сергиенко, 2006), а путем постепенной эволюции, преобразования.

Вторая особенность теории Пиаже, которая остается, безусловно, современной, – это глубина психологической интерпретации фактов и их причин. Работы Пиаже отличаются непревзойденной логикой и изобретательностью экспериментирования. Более того, именно в его работах реализован междисциплинарный подход (психология, биология, логика, математика) (Пиаже, 1969; Пиаже, 2001а, б). Существующий миф о трех испытуемых Пиаже придуман критиками для самооправдания. Так, в книге, посвященной ментальным операциям классификации и сериации, написанной совместно с Б. Инельдер, указаны 2159 испытуемых, данные которых обобщены только по этой проблеме! (Пиаже, Инельдер, 2002). Превыше всего Пиаже ценил глубину психологической интерпретации, разносторонний анализ психологии решения, умозаключения, суждения. В 1918 г. он писал: «Психологи чрезмерным обобщением своих методов достигли на этом пути замечательных тривиальностей, особенно когда целая армия ученых занималась переводом своих результатов на язык математических методов. С помощью сложного математического аппарата, графиков и вычислений эти психологи продемонстрировали простейшие и очевидные результаты… но не более того» (по: Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 489). Приведу здесь еще одну точку зрения – П. Мииля, последователя К. Поппера. «Мииль осудил „иллюзию строгости количественных оценок“, которая охватила многие области психологии. Именно противоречие между отсутствием должной концептуальной ясности, с одной стороны, и сверхценным отношениям к звездочкам в статистических таблицах, обозначающим знаменитое $p < 0{,}05$ с другой, и объясняется, по мнению Мииля, медленный прогресс в психологии, которая сегодня часто грешит расплывчатостью и неопределенностью» (Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 489). Несмотря на давность этих суждений, они остаются остро современными и сейчас. Не умаляя значения статистических методов анализа, все-таки соглашусь с приведенными выше высказываниями. Зачастую статистические данные заменяют авторам психологический анализ природы или сути анализируемого явления или избавляют от необходимости его осуществления.

Наконец, Пиаже верил в будущее психологии, которая должна стать центром не только наук о человеке, но и всех наук. Он видел будущее психологии в ее собственном развитии и оплодотворении ее междисциплинарными связями, что в свою очередь раскроет новые горизонты другим наукам. На конгрессе в Москве он говорил: «Будущее психологии – это, прежде всего, ее собственное развитие… Ее будущее также определяется совокупностью междисциплинарных связей, посредством которых она обогатится достижениями других наук и, в свою очередь, будет содействовать их обогащению» (Пиаже, 2001а, с. 157). Пиаже приводит слова А. Эйнштейна, с которым он имел длительные беседы в Принстоне, рассказывая ему о том, что у детей поздно формируются понятия материи, величины, тяжести. Эйнштейн часто восклицал: «Как это трудно… насколько психология труднее физики!» (Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 163).

Подобные общие соображения относительно ценности теории Пиаже необходимы, поскольку интерес к ней зачастую носит оттенок скорее исторический. «У нескольких поколений отечественных психологов формировалось представление о том, что Выготский разбил „наголову“ концепцию Пиаже…» (Обухова, 2001, с. 8). Это обстоятельство снижало возможности ее разностороннего обсуждения.

Модель психического и теория Пиаже

Обратимся теперь к нашим данным, имеющим прямое отношение к проблемным моментам в теории Пиаже.

В наших исследованиях анализировались разные аспекты становления модели психического: понимание обмана, понимание эмоций и физического и психического мира детьми с типичным развитием и аутизмом (см.: Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005; Лебедева, 2006; Прусакова, 2005; Прусакова, Сергиенко, 2006; Сергиенко, Лебедева, 2003; Сергиенко, 2005).

В зарубежных исследованиях понимания модели психического (Theory of Mind) существуют разногласия по вопросу о возрасте его возникновения. Данная способность оказалась уязвимой для тестирования в зависимости от задач и условий их предъявления, поэтому указывается достаточно широкий возрастной диапазон появления модели психического – от 3 до 6 лет. Но большинство авторов признают моментом начала становления модели психического возраст 4 лет, когда дети начинают понимать задачи на неверные мнения. Напомним, в чем состоит суть таких задач на примере теста «Салли–Энн». У Салли есть корзинка, а у Энн – коробочка. Салли положила в корзинку шарик (конфетку и т. п.) и вышла. Энн переложила шарик в коробку. Ребенка спрашивают: «Когда вернется Салли, где она будет искать шарик?» Дети до 4 лет отвечают, что в коробке, а после 4 лет,

а чаще в 5 лет – в корзинке. Эта задача получила название «неверное мнение», поскольку поведение Салли – поиск шарика в месте, где она его оставила, хотя и определяется ее верным мнением, но оно ошибочно относительно реальной ситуации, о которой она не знает. Для решения этой задачи ребенок должен сопоставить свои знания с мнением Салли, пусть неверным относительно реальности, но направляющим ее поведение, т. е. должен быть способен сопоставлять свое представление о психическом (мнение) с психическим Другого (в данном случае мнением Салли). Именно задача на неверное мнение признается многими авторами как показательная для оценки становления модели психического и используется как стандартизированный тест на ее наличие.

Мы полагаем, что разногласия между авторами связаны, во-первых, с использованием разноплановых задач, хотя, в большинстве случаев, и одного типа, а во-вторых, с одномерным представлением о способности понимания психического. Мы предложили рассматривать становление понимания Своего психического и психического Другого как постепенный процесс, который проходит несколько уровней развития в дошкольном возрасте (Сергиенко, 2005; 2006). Уровневый подход к анализу становления модели психического позволяет снять данные разногласия, а использование разнообразных задач в одном исследовании, на одной и той же выборке – избежать ошибок интерпретации, что мы и реализовали в наших работах.

Изучение разных сторон понимания своего психического и психического Других и понимания физического мира у детей дошкольного возраста позволило выделить два основных уровня организации модели психического: *уровень агента* и *уровень наивного субъекта* (Сергиенко, 2005; 2006).

Так, дети 3 лет не разделяют свое психическое и психическое других людей при обмане и не используют средства для обмана. Этот уровень понимания позволяет планировать собственные действия с учетом действий других людей, понимать последствия своих и чужих действий в ситуациях, но не дает возможности сопоставлять свою модель понимания с моделью понимания Другого, манипулировать ею, изменять представления Другого, а следовательно, обманывать. На этом уровне маленькие дети понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что порождает трудности в интерпретации ими поведения других людей, «чтении» их эмоций в процессе взаимодействия. Понимание психических состояний зависит от ситуативного контекста, т. е. носит ситуативный характер. Так, описание ситуации, в которой возникает та или иная эмоция, значимо облегчает их дифференциацию за исключением гнева. На первый взгляд эволюционно наиболее значимо различие

именно негативных эмоций, которые указывают на потенциальную опасность. Тогда почему же мы получили воспроизводимые результаты о различении положительных эмоций и отставании в распознавании отрицательных? Полагаю, здесь нет никакого нарушения эволюционного смысла. Жизнь человеческого ребенка зависит от других людей, от социального окружения. Однако только расположенный к нему человек, демонстрирующий позитивные эмоции, может быть опорой жизни. Поэтому, возможно, распознавание положительных эмоций наиболее важно для ориентации на потенциальную помощь.

В 4 года, в отличие от 3 лет, ребенок начинает понимать, что он обладает моделью психического, отличающейся от модели психического Другого. На этом уровне дети начинают различать свои эмоции и эмоции Других, отличать причины собственных эмоций от причин эмоций других людей, но не могут интерпретировать рассогласование между ситуацией и проявляемой эмоцией (например, ребенку дарят подарок, а он плачет). Дети начинают понимать обман в основном в области знаний, но не причинности. Однако их возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, с событием, т. е. модели остаются ситуативными. Можно предположить, что в возрасте 4 лет только начинает складываться представление, что собственное психическое отлично от психического других людей, формируются предсказания поведения Других на основе представлений о последствиях собственного поведения. Таким образом, для детей 3–4 лет уровень понимания психического может быть описан как *уровень агента, когда собственная модель психического и модель психического Другого слабо разделены, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого.*

Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-летнем, а особенно в 6-летнем возрасте. Способность сопоставлять разные аспекты ситуаций и их значения для себя и других людей позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл. Возможности обманывать возрастают. Обман появляется как когнитивный феномен, отражающий организацию внутренней модели психического, что указывает, прежде всего, на внутренний рост ребенка, усиление его способности понимать себя и Других.

Дети постепенно начинают понимать различия между разными видами обмана: альтруистическим и эгоистическим, высказанным и по умолчанию, намеренным и ненамеренным (Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005). *Это уровень наивного субъекта, когда собственная модель психического может быть не только отделена от модели психического Другого, но и появляется возможность*

ментально воздействовать на нее, модель становится ситуативно независимой.

Уровневое представление о становлении модели психического позволяет снять дискуссии о возрастных границах ее появления и показать процесс постепенного усложнения в организации внутреннего мира ребенка, т. е. континуальность и преемственность развития этой способности.

Общий вывод зарубежных работ, выполненных в рамках направления Theory of Mind, состоит в критике представлений Ж. Пиаже об эгоцентризме детского мышления. Пиаже считал, что понимание других людей становится возможным только на стадии конкретных операций, когда дети преодолевают эгоцентризм мышления, не позволяющий представить иную точку зрения, иную перспективу. Однако во многих работах было показано, что дети в 4 года уже способны понять психические состояния Другого, следовательно, нельзя говорить об эгоцентризме мышления в этом возрасте (Gelman, Wellman, 1991; Gopnik, Capps, Meltzoff, 2000; Gotswamy, 1998; Harris, 1995; Keleman, 1999; Perner, 1991; Perner, Stummer, Doherty, 2002).

В недавней работе Й. Пернера с коллегами (Perner, Stummer, Doherty, 2002) было предложено иное понимание критики теории Ж. Пиаже. Пиаже привлекал для характеристики интеллектуального развития вербальные описания, которые позволили показать, как прогрессируют дети от потока независимых эгоцентрических перспектив к открытию свойств логического универсума, координируя эти перспективы в объективную картину. Например, отношения объектов «дерево за камнем» и «камень перед деревом» как отношения А за Б и Б перед А не могут быть интегрированы без понимания, что это разные точки зрения на одну и ту же сцену: отношения перспектив «где Я» и «где Ты». Следовательно, путь понимания взаимоотношений состоит в интерпретации составляющих сцены как принадлежащих разным перспективам. Дети приходят к данной интеграции постепенно. Сначала они открывают разные перспективы, затем появляется способность к их конфронтации и только после это возникает мультиперспективное видение. Способность к конфронтации перспектив характерна для детей 4 лет, что сопряжено с задачами на неверное мнение. Так, если Бил оставил шоколадку в месте А, а мама переложила ее в позицию Б, то Бил, вернувшись, будет искать ее в позиции А. Неверное мнение Била будет не совпадать с реальностью (шоколад находится в Б). Бил ошибается на счет того, что шоколад лежит в А, но он был в А, и это – верное мнение. Тогда как задача А за Б и Б перед А зависит лишь от позиции наблюдателя, что требует мультперспективного представления, как в задаче Пиаже «Три горы», появляющегося у детей в 7–8 лет.

Из подобных сравнений вытекают два вывода. Первый вывод состоит в том, что это подтверждает наше мнение о необходимости уровневого анализа становления модели психического, более разностороннего анализа задач в данной области исследований. Второй вывод заключается в том, что, по-видимому, в теории Пиаже познавательное развитие ребенка диссоциирует с развитием его понимания, что предполагает иной уровень ментальной организации. Тогда критика Пиаже сводится к критике описания иных аспектов когнитивного развития, опирающихся на становления метакогнитивных структур на уровнях дооперационального и конкретного интеллекта.

Сам Пиаже допускал такую возможность: «Совершенно очевидно, что любая задача содержит множество разнородных факторов, таких, например, как конкретные формулировки и длина инструкций, даваемых ребенку… число предметов, используемых в задачах и т. д. и т. п. Мы, следовательно, никогда не получаем оценку способности ребенка к пониманию некоторых отношений в чистом виде, а всегда имеем дело с **мерой этого понимания** (выделено мною. – *Е. С.*) в данной конкретной задаче, применительно к данному конкретному материалу» (по: Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 504).

Мы полагаем, что понимание с необходимостью предполагает развитие модели психического. Модель же психического выступает как механизм становления когнитивной функции субъекта (Сергиенко, 2007). Такое представление позволяет уточнить процесс социализации на основе изменений внутренней ментальной организации ребенка, а не ограничиваться общими представлениями и указаниями на роль внешних социальных факторов.

Разделение понятий «знание» и «понимание» чрезвычайно важно. Теоретически и эмпирически такое разделение обосновано в работах В. В. Знакова (см. например: Знаков, 2005). Именно в смешении этих понятий мы видим причину целого ряда недоразумений как в интерпретации теории Пиаже, так и в ее критике. Покажем на примере, как переход к категории понимания может изменить интерпретацию процесса социализации у детей дошкольного возраста.

Так, маленькие дети 3 лет не разделяют свое психическое и психическое других людей, при обмане не используют средства для обмана. В этом случае при взаимодействии с другими дети данного возраста скорее выступают не как социальные субъекты, а как агенты, что ограничивает возможности передачи им социальных норм и правил. Маленькие дети лучше всего понимают положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, что означает трудности интерпретации поведения других людей, «чтения» их эмоций в процессе взаимодействия. Ситуативный контекст облегчает эту дифференциацию, за исключением гнева, что делает понятной

растерянность 3-летних детей в ситуациях агрессии. Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-и, особенно, 6-летнем возрасте. Появляется способность распознавать обман в разных его формах и самим обманывать других, при этом используя возможности маскировки обманных действий (умолчание, контроль внешних проявлений: лицевых экспрессий, голосовых эмоциональных проявлений, избегания контакта глаза-в-глаза и т. п.) (Герасимова, 2004; Герасимова, Сергиенко, 2005). Только после этого дети могут понять запреты на обман, моральную сторону собственного обмана и обмана со стороны других людей, возможность манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. Только после этой стадии возможно появление макиавеллизма – социальной способности к манипуляции другими людьми. Достижение уровня наивного субъекта в понимании модели психического объясняет, почему дети 6–7 лет считают обманщиками своих сверстников: что они способны сравнивать модели одного и того же уровня организации. Матери при этом предостерегают детей от обмана со стороны взрослых мужчин – такие предостережения слабо эффективны. Матери также запрещают детям обманывать взрослых женщин как главных субъектов воспитательного процесса, желая сохранить контроль над своими детьми. Это означает, что интерпретация детьми поведения других людей будет ограничиваться особенностями их понимания, внутренние модели которого задают рамки процессу освоения социального окружения (Герасимова, 2004; Сергиенко, 2005).

Социализация с позиций модели психического и теории Пиаже

Приведенная интерпретация процесса социализации с позиций Модели психического также возвращают нас к позициям Пиаже, которые подвергались наиболее ожесточенной критике. Как указывает известный исследователь творчества Пиаже Л. Ф. Обухова, он разделял понятия «социальный» и «социализированный». Ребенок находится в обществе взрослых, которые взаимодействуют с ним и передают ему свою культуру. В этом смысле ребенок является социальным существом с самого начала, но социализируется он постепенно. Социализация, по Пиаже, предполагает процесс адаптации к социальной среде благодаря определенному уровню развития, разделению и координации собственной точки зрения и точек зрения других людей. Решающим в этом процессе является переход от эгоцентрической позиции к объективной. Такой перелом в развитии совершается в 7–8 лет (Обухова, 2001). Это положение согласуется с нашими данными, которые ясно указывают на ограничения или опосредование процесса социализации внутренними структурами, внутренними моделями психического, когда возможность понимать не только свое психическое, но и психическое

Другого, возможность сопоставлять модели принципиально изменяют способность ребенка понимать и принимать порядок социального устройства, отвечать иным требованиям, отличным от собственных. Такое понимание «внешнего через внутреннее» (С. Л. Рубинштейн) еще раз подчеркивает, что ребенок является *субъектом* социальных взаимодействий и воздействий, что прямо ставит вопрос о способах и методах его воспитания и обучения.

Процесс социализации исследовался преимущественно в рамках социальной психологии и обозначается как социальное развитие. Когнитивный подход, изучающий модель психического, и подход к развитию в социальной психологии имеют существенные различия. Эти различия можно пояснить на примере расхождения этих двух подходов относительно того, в каком возрасте ребенок уже обладает моделью психического.

Так, большинство исследований в парадигме Theory of Mind показали, что дети 4 лет обладают внутренними репрезентациями психического других людей, отличными от их собственного, тогда как результаты изучения развития эмпатии и межличностных конфликтов в социальной психологии указывают, что моделью психического обладают уже дети 2 лет. Примером подобных исследований в области социальной психологии развития может служить работа Дж. Браун и Дж. Данн (Brown, Dunn, 1991). В ней описан случай, зарегистрированный в условиях естественного видеомониторинга жизни семьи, когда девочка, не достигшая 3-х лет, создала свою версию модели психического. Она спрятала любимую игрушку и просила младшего сиблинга найти ее. Маму она предупредила, чтобы та не угадывала местонахождение игрушки. Следовательно, девочка имела представление, что мама и сиблинг отличаются по своим возможностям понимания задачи и ее решения, т. е. их психическое различно и отличается от ее собственного (по: Raver, 1993).

В социальной психологии развития исследования направления Theory of Mind справедливо критикуются за использование в работе одного типа задач, ориентацию в исследованиях преимущественно на вербальные ответы испытуемых, изучение узкого возрастного диапазона (3–4 года), излишнюю сложность и абстрактность постановки задач, ограничение лабораторными условиями, концентрацию на когнитивных процессах развития. Бесспорными достоинствами социально-психологического подхода являются естественные методы наблюдения (в семье, группе, в ситуациях разрешения конфликта и т. д.) и использование для анализа поведения целостных показателей (например, рост агрессии, принятие роли, ценностные ориентации). Однако недостатки социально-психологического подхода также очевидны. Мы не получаем ответа на вопрос: каковы же психологические

механизмы того или иного вида поведения, в чем причина ограничений социализации ребенка, кроме указания на внешние условия его развития (конфликтная семья, отсутствие модели для подражания и т. п.)? Тогда как подход «модель психического», классический образец когнитивной психологии, дает нам возможность анализа внутренних ментальных структур, опосредующих возможности понимания окружения, особенно социального, и их организации.

Приведенный пример рассогласования между представлениями социального подхода и Theory of Mind о возрасте становления внутренней модели психического лежит в области интерпретации результатов исследования. Обнаруженная возможность маленьких детей в 2 года понимать, что мама и сиблинг обладают разными способностями найти спрятанную игрушку, является свидетельством более низкого уровня организации модели психического, чем более высокий уровень дифференциации своего внутреннего мира и мира других людей в 4 года. Так шимпанзе, закрывая рот конечностями, чтобы не был слышен его непроизвольный крик о найденной еде, обманывает своих сородичей, съедая находку. Животное понимает, что надо сделать для обмана. Но этот обман отличается от способности обмануть Другого, навязав ему ложное представление. Обман шимпанзе построен на возможности оценить последствия своих действий и спланировать свое поведение, однако понять свои внутренние репрезентации и сопоставить их с представлениями Другого и, более того, пытаться навязать свои, животное не может.

Так и в рассмотренном нами случае. Девочка просит мать не искать, понимая, что мама обладает большей компетентностью, чем сиблинг, что многократно было подтверждено в опыте этой девочки. В этом случае для планирования собственных действий достаточно понять последствия поведения Других. В таком случае мы имеем дело с двумя разными уровня организации модели психического в 2 и в 4 года, когда ребенок может распознавать обман и обманывать сам.

Рассуждая об эгоцентризме детей дошкольного возраста, необходимо коснуться вопроса об эгоцентрической речи, которая была центральным пунктом в знаменитой дискуссии между Ж. Пиаже и Л.С. Выготским. (Пиаже, 2001б; Выготский, 1981). Обсуждая критику Выготским Пиаже, Л.Ф. Обухова считает, что, споря о природе эгоцентрической речи, Выготский и Пиаже вкладывали в это понятие разное содержание. Пиаже понимал эгоцентрическую речь скорее как «речь со своей точки зрения», тогда как Выготский – как «речь для себя». В том смысле, как ее понимал Пиаже («речь со своей точки зрения»), она действительно отмирает при взрослении, поскольку приобретается способность соотносить свою точку зрения с точкой зрения Других, понимать их отличия. Если это «речь для себя»,

как понимал ее Выготский, то она выполняет функцию планирования действия и не отмирает, а переходит во внутренний план. При таком рассмотрении этой дискуссии оба ученых правы. Л. Ф. Обухова пишет: «Выготский и в самом деле считал, что между эгоцентрической речью и эгоцентрическим характером мышления может не существовать никакой связи, что эгоцентрическая речь ребенка может не только не является выражением эгоцентрического мышления, но выполнять прямо противоположную эгоцентрическому мышлению функцию реалистического мышления, сближаясь с логикой разумного, целесообразного действия. Однако эгоцентрическая речь – лишь один из многочисленных симптомов эгоцентрической позиции, которая проявляет себя, когда ребенок еще недостаточно осознает свою собственную субъективность и не умеет находить место в системе других возможных» (Обухова, 2001, с. 8–9). Позиция Л. Ф. Обуховой относительно эгоцентризма и эгоцентрической речи фактически созвучна с нашими представлениями, которые мы обсуждали на студенческих семинарах. Более того, «речь для себя», как регулятивная функция, характерна не только для детей, но и для взрослых.

Критика отношения Ж. Пиаже к социальным факторам, которые не играют фактически никакой роли в его теории, ярко выражена в словах Ф. Муррея: у Пиаже «познающий субъект не имеет ни определенной социальной принадлежности, ни пола, ни национальности, ни культуры, ни личностных особенностей» (цит. по: Лоренцо, Мачадо, 2001, с. 506). Здесь следует высказать осторожное согласие с данным мнением, хотя Пиаже подчеркивал, что субъект не может сам, один приобрести свои интеллектуальные способности без взаимодействия с другими людьми, без участия в обмене и кооперации. Однако, по его мнению, социальные факторы являются необходимыми, но не достаточными условиями для когнитивного развития. Как мы пытались показать, организация модели психического является внутренним «фильтром» понимания социума, а следовательно, процесса социализации. Но здесь возникает вопрос: является ли когнитивное развитие центральным для всей психической организации человека, а в нашем случае – для становления разных уровней моделей психического?

В последнем цикле исследований, выполненных Е. И. Лебедевой под моим руководством, сравнивались дети с нарушениями аутистического спектра (аутизмом) и дети с типичным развитием (Лебедева, 2006). Сопоставлялись блоки задач двух уровней: базового – на владение отдельными представлениями, и более высокого, предполагающего связанность отдельных представлений в единую картину физического или ментального мира, позволяющие понять причинность событий. Это были задачи на понимание базовых законов физического мира (субстанциальности, гравитации, непрерыв-

ности, инерции) и базовое понимание эмоций, проявленных и непроявленных желаний, интенций и их использование в понимании причинности происходящих событий, обусловленных физическими (например, мальчик едет с горки и врезается в дерево) или психическими причинами (например, задача на неверное мнение или «ложь во благо» – белая ложь). Кроме блоков задач на понимания физического и психического, оценивался уровень интеллектуального развития (психометрический интеллект) при помощи теста Векслера «Методики исследования интеллекта у детей Д. Векслера» (1994) для детей 5–11 лет и теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста» (WPPSI – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – от 3 лет до 7 лет 3 мес.). В исследовании анализировалась связь выполнения задач с уровнем развития психометрического интеллекта. Дети с расстройствами аутистического спектра разделились на две группы: со средним уровнем развития интеллекта (> 100) и ниже среднего (< 85). Дети с типичным развитием разделились также на две аналогичные группы. Успешность понимания отдельных представлений ментального и физического мира и возможности построения моделей на основе этих представлений типично развивающимися детьми с нормальным и со сниженным интеллектом достоверно отличалась, что говорит о значимой роли интеллекта в развитии понимания как ментального, так и физического мира у детей дошкольного возраста с типичным развитием.

С другой стороны, в группе детей с расстройствами аутистического спектра такие различия были обнаружены только в области понимания отдельных представлений ментального мира (понимание желаний по направлению взора) и физического мира (понимание принципа сохранения). Результаты большинства исследований развития модели психического говорят о критичности умственного возраста 4 года для понимания ментального мира (Baron-Cohen, 2000; Binnie, Williams, 2003; Happe, 2000). Несмотря на то, что в нашем исследовании группы детей со сниженным и сохранным интеллектом, как в аутичной, так и неаутичной выборках, достоверно отличались друг от друга по уровню вербального, невербального и общего интеллекта, различия в понимании ментального мира обнаружились только в неаутичной выборке. Дети с расстройствами аутистического спектра, независимо от уровня интеллектуального развития, показывают дефицит именно в понимании задач на ментальную причинность. Однако существуют работы, которые ясно указывают на то, что аутисты с высокофункциональным интеллектом значительно лучше выполняют некоторые задачи на понимание ментальных состояний (мнений, желаний, намерений), чем дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. В то же время даже у высокофункциональных аутистов

наблюдается фрагментарность, неравномерность в понимании отдельных феноменов психического (Downs, Smith, 2004). В последних зарубежных работах акцент делается не на общих показателях развития интеллекта как условии выполнения задач на понимание психического, а на уровне вербального развития. Однако, несмотря на значительные разногласия в данных, можно сделать заключение, что интеллектуальное развитие, по крайней мере, на уровне средних значений необходимо для построения модели психического, но не достаточно. Можно говорить о пороговой величине уровня интеллекта, необходимого для становления модели психического. Но можно ли считать, что уровень развития психометрического интеллекта, оцененный на основе моделей Равена или Векслера или других тестов, свидетельствует если не о центральной, но важнейшей и необходимой роли когнитивного развития для становления модели психического? Для ответа на этот вопрос приведем данные наших предыдущих исследований (Сергиенко, Лебедева, 2003).

Понимание физического и ментального и теория Пиаже

В этой работе также сравнивались понимание физического и ментального мира типично развивающимися деттьми и детьми с аутизмом с использованием задач двух уровней: элементарного и более высокого, требующего организации связанности представлений. На элементарном уровне понимания физических законов это были задачи Пиаже, тестирующие представления о постоянстве объекта (поиск спрятанного объекта, задача А-не-В, перемещение спрятанного объекта – задачи, типичные для тестирования сенсомоторной стадии развития). На более сложном уровне предлагались задачи на сохранение (на примере сохранения объема, количества). Для иссследования понимания ментального мира на элементарном уровне использовались задачи на понимание того, что внешние проявления указывают на ментальные состояния (по направлению взора можно определить, что хочет мальчик; содержимое коробки знает тот, кто смотри внутрь). На более высоком уровне давались задачи на понимание обмана. Кратко напомним, что результаты показали следующее:

1 Нарушение представлений аутистов о физическом мире в наибольшей степени в решении ими задач на концепцию сохранения, что также характерно и для детей с нормальным развитием 3–4 лет. Однако возраст детей-аутистов составлял 5,5 и 8,5 лет в среднем в разных возрастных группах.
2 Особенно значительный дефицит у детей-аутистов наблюдается в задачах на понимание психического мира (понимание интенциональности, имеющей внешние поведенческие проявления:

направление взора указывает на желаемый объект (конфету); кто смотрит внутрь объекта, тот может узнать, что он содержит).

3 Трудности в понимании желаний Другого по движению его глаз, которые обнаружились у аутичных детей, говорят о нарушении в понимании того, что глазной контакт является источником информации о желаниях человека. Такое нарушение также является показателем дефицита развития модели психического. Выполнение простых задач на постоянство объекта детьми-аутистами и серьезные проблемы в понимании ими постоянства объекта являются аргументами в пользу гипотезы о дефиците построения модели психического из-за трудности образования связанных репрезентаций, образующих модель определенного уровня организации. Эти данные дают основание полагать, что когнитивное развитие в духе становления операционального интеллекта Пиаже связано с пониманием психического.

Показано, что у аутистов не формируется модель психического – они не понимают обмана, причинности событий, не разделяют свое психическое и психическое Другого. Но и у маленьких типично развитых детей 3 лет она также отсутствует. Что лежит в основе этого специфического дефицита?

Разные авторы указывают на какой-то один механизм, отвечающий за дефицит данной «теории» у аутистов. Это или нарушение в развитии детектора зрительного внимания (Baron-Cohen, 1991), или отсутствие способности к имитации (Gelman, Wellman, 1991), или дефицит в развитии символических функций, препятствующий развитию ментальных моделей (Hobson, Meyer, 2005), или дефицит в развитии модулей психической организации (Leslie, 1994).

Мы полагаем, что гипотеза дефицита модели психического при аутизме должна содержать идеи нарушения когерентности (связанности) между отдельными уровнями организации внутренних моделей различных аспектов понимания людей как носителей психического, включающих разные механизмы организации уровневой системы. Если проблема аутистов состоит в отсутствии связей между репрезентациями, что делает невозможным образования модели ментального мира, то это может приводить и к дефициту моделей физического мира. Эта гипотеза в целом подтвердилась в наших последних исследованиях (Лебедева, 2006; Сергиенко, 2005; 2006).

Нетрудно заметить, что наличие «центральной» тенденции, закономерности взаимосвязи уровней становления модели психического перекликается с идеями Пиаже об универсальности и преемственности когнитивного развития. Подтверждением нашего предположения служит работа К. Грант с коллегами, посвященная пониманию физи-

ческой и ментальной причинности детьми-аутистами (Grant, Riggs, Boucher, 2004). Детям с расстройствами аутистического спектра и контрольной группе детей с типичным развитием предлагались 4 задачи с нарративными сценариями, содержащими ментальную причинность (условием их понимания является наличие модели психического) и 4 с ненарративными сценариями (сценарий понятен без ментальной причинности). Результаты показали, что дети с аутизмом хуже, чем дети контрольной группы, решают задачи на понимание как физической, так и ментальной причинности, что, по мнению авторов, подтверждает, что когнитивные требования к задачам двух типов тесно взаимосвязаны. Более того, П. Харрис (Harris, 1995) полагает, что дети с аутизмом имеют трудности в формировании ментальных моделей. На дефицит центральной когерентности при аутизме указывают также и другие работы (Frith, Frith, 2003; Happe, 2000).

В наших исследованиях были обнаружены феномены Пиаже, свидетельствующие об отсутствии теории сохранения.

Изучалось понимание детьми принципа сохранения свойств материи при изменении ее внешнего вида в классических задачах Ж. Пиаже (сохранение объема и количества). Результаты показали, что понимание принципа сохранения становится доступным большинству детей с типичным развитием не ранее 5 лет. Для всех возрастных групп детей понимание сохранения дискретного количества оказалось легче понимания сохранения объема жидкости. Все 3-летние дети и большинство 4-летних детей, участвовавших в нашем исследовании, утверждали, что при переливании жидкости в сосуд другой формы ее количество изменится, т. е. они не были способны соотнести изменение высоты уровня жидкости с изменением ширины сосуда. Точно так же в задаче на сохранение дискретного количества они считали, что количество пуговиц в рядах зависит от их пространственного расположения, т. е. не могли соотнести изменение длины ряда с изменением расстояния между пуговицами. Результаты нашего предыдущего исследования также наглядно демонстрируют, что понимание сохранения дискретного и континуального количества у детей с типичным развитием становится возможным только начиная с 4-летнего возраста (Сергиенко, Лебедева, 2003).

Исследования, проведеные на детях 3–6 лет в 90-х годах прошлого века и начале нынешнего еще раз ставят вопрос о влиянии информационных структур социума, воспитания и социального воздействия на когнитивное развитие детей. Обсуждая процесс социализации детей, Л. Ф. Обухова напоминает, что, по мнению Пиаже, принуждение не приводит к истинному развитию, а навязанные внешние правила остаются внешними или искаженными. Она отмечает: «Отсюда наблюдаемые нами у сегодняшних детей феномены интеллектуального

и морального реализма, анимизма, артифициализма и др., несмотря на их высокую информированность по сравнению с детьми начала XX века, которых изучал Пиаже» (Обухова, 2001, с. 10).

В наших последних исследованиях различных уровней понимания физического и ментального мира мы столкнулись с феноменом анимизма у детей дошкольного возраста.

При объяснении движения объектов по законам непрерывности, субстанциальности и гравитации (базовых законов физического мира) дети вплоть до 5-летнего возраста могут указывать на ментальные причины, т. е. приписывать объектам ментальные состояния. Так, например, при понимании невозможности продолжения движения физического объекта по прежней траектории при столкновении с препятствием четырехлетний мальчик дал такое объяснение: «(Мяч) увидел, что стена, стукнулся и встал». В задаче на понимание субстанциальности другой ребенок так объяснял невозможность двух объектов занимать одновременно одно и то же место в пространстве: «Она (доска) упала и разломалась, а он (кубик) убежал» (Лебедева, 2006).

Этот феномен можно объяснить такой характеристикой мышления в детском возрасте, как анимизм, описанной Ж. Пиаже (Пиаже, 1969). Анимизм понимается им как приписывание одушевленности неодушевленным объектам. Согласно Пиаже, такое приписывание ментальных свойств физическим объектам основано на неспособности провести различие между живым и неживым. Данные нашего исследования о понимании отличий причин движения физических и социальных объектов как частного случая понимания различий между живым и неживым показывают, что в 4 года дети только начинают приходить к такому пониманию. Возможно, что приписывание ментальных состояний физическому объекту связано с неспособностью объяснить отличия живого от неживого детьми в возрасте 3–4 лет. Активность физического объекта (движение по траектории, падение и т. п.) для детей младшего дошкольного возраста может быть связана не с физическими, а с ментальными причинами (намерениями, желаниями и т. п.), что и проявляется в их объяснениях. В то время как более старшими детьми движение физических объектов объясняется в соответствии с законами физического, а не ментального мира.

Таким образом, несмотря на то, что многими исследованиями подтверждено «знание» основных законов физического мира еще в младенческом возрасте, объяснить ситуации, эксплицировать причинность, которой это движение объектов подчиняется, типично развивающиеся дети могут не ранее 4–5-летнего возраста.

При анализе ответов детей-аутистов в задачах на понимание основных законов физического мира мы обнаружили интересную особенность. Если типично развивающиеся дети 3–4 лет при объяснении

движения объектов по законам непрерывности, субстанциальности и гравитации указывали на ментальные причины, т. е. приписывали объектам ментальные состояния, то в отличие от них дети с расстройствами аутистического спектра никогда не прибегали к таким объяснениям. При неправильном ответе они скорее были склонны приписывать объектам физические свойства, несущественные для произошедшего. Так, например, при объяснении невозможности продолжения движения физического объекта по прежней траектории после столкновения с препятствием дети-аутисты предполагали, что ключ к пониманию этого события может дать форма объектов: «Блюдце круглое, а стакан – нет», «Стакан тонкий, а блюдце большое, у стакана большая глубина». (Перед ребенком располагалась картинка, на которой было изображено, как сок из пакета льется в стакан, над которым рука держит блюдце. Далее ребенок должен был сделать выбор между двумя картинками с возможным событием – сок разбрызгивается на блюдце и невозможным – сок наливается в стакан.)

В задаче на понимание субстанциальности дети с расстройствами аутистического спектра объясняли невозможность нахождения двух объектов в одном месте в одно и то же время, приписывая объектам физические свойства, которые не могут быть причиной этих событий: «Кубик квадратный», «Кубик деревянный», «Кубик неисчезающий» (В задаче доска падала на кубик. Возможный вариант: доска падала на кубик, оставаясь наклонной; невозможный вариант: доска падала на пол, где находится кубик, так, словно там пустое место.) «Цилиндр тонкий, а банка толстая». (В задаче длинный цилиндр погружался в низкую банку. Возможный вариант: цилиндр виден в банке; невозможный вариант: цилиндр полностью погружен в банку.)

Отсутствие анимизма у детей-аутистов еще раз подтверждает невозможность распространения более понятной причинности даже на простые задачи, описывающие базовые физические законы.

Подтверждение тому, что дети с расстройствами аутистического спектра скорее распространяют физическую причинность на все явления окружающего мира, мы находим в других работах (Binnie, Williams, 2003; Grant, Riggs, Boucher, 2004). Так, в работе Л. Бини и Дж. Уильямса (Binnie, Williams, 2003) детям с расстройствами аутистического спектра и типично развивающимся 7–10-летним детям давали задачи на физическую и ментальную причинность по отношению к событиям с живыми и неживыми природными (цветок, дерево, камень) и искусственными, рукотворными объектами (лампочка, кран, воздушный шарик). Детям предлагались в картинках начало события и его финальная стадия, причину они должны были выбрать из двух вариантов: физической или ментальной. Например, первая картинка: лампочка включена; последняя – лампочка выключена.

Картинки – варианты ответов: рука выключает свет или в лампочке перегорела и лопнула спираль. Также детям предъявлялся буклет с вопросами на интуитивную физику (например, объяснить картинки с изображением взаимодействия объектов на основе законов гравитации, непрерывности) и интуитивную психологию (опознать схематические эмоции, задачи на понимание закона «видеть – значит знать»). В отличие от первого эксперимента, второй предполагал множественные выборы в объяснении причинности событий. Результаты исследований показали, что дети с расстройствами аутистического спектра предпочитают физическую причинность при объяснении и физических, и ментальных событий. Более того, дети-аутисты демонстрировали лучшее понимание физических законов и в ситуации множественного выбора.

Вопрос об анимизме как следствии общего эгоцентризма мышления ребенка связан с возможностью различать живые и неживые объекты и интуитивно понимать различия в их изменениях. Пиаже полагал, что дети дошкольного возраста не делают различий между искусственными (сделанными человеком) и естественными объектами. Современные исследования, напротив, показывают, что дети дошкольного возраста понимают, что люди делают именно искусственные объекты, но не природные, что живые объекты, но не искусственные механизмы, сами производят движение, что внутренние механизмы живых и искусственных объектов сильно отличаются, у них разные механизмы репродукции (Gelman, Wellman, 1991; Gotswamy, 1998, 2008). Исследования показали, что дети до 9 лет рассматривают все виды объектов (искусственные, живые и неживые) как существующие для какой-то цели. Например, дошкольников спрашивали: «Для чего лев?»; «Для чего горы»?» Дети в отличие от взрослых обозначали функцией объекты всех видов и их части. Например: «Лев – чтобы ходить кругами», «Горы – для того, чтобы лазать». Детям предоставляли на выбор несколько ответов, чтобы облегчить процесс вербального объяснения, например: «Песок – сыпучий, потому что ракушки разбились на мелкие кусочки», или «Песок – сыпучий, потому что не может противостоять ветру». В этом случае оказалось, что дети и 7, и 10 лет применяют принцип целевой функциональности как к живым, так и к неживым объектам природного происхождения, а также искусственным объектам. Однако дети 10 лет дают верные суждения относительно целевой функциональности исскуственных объектов, так как учитывают характер их категорий (Keleman, 1999). Исследователи видоизменили условия эксперимента для проверки общности целефункционального принципа в оценках детей. Если дети действительно полагают, что облака существуют, чтобы делать дождь, то смогут ли они предположить, что надо сделать для поддержания или восстанов-

ления этой функции (из одного облака дождь не может идти вечно). Детям давались примеры искусственных объектов (молоток, пылесос, пульт телевизора), неживых природных (горы, ветер, облака) или живых природных объектов (лев, кошка, дерево). Результаты показали, что дети дошкольного возраста применяют диффузное функциональное объяснение ко всем видам объектов как служащим для чего-то. Только 9-летние продемонстрировали различия в суждениях о искусственных и естественных объектах. Почему дети становятся селективны в 9 лет? Авторы считают, что систематическое школьное обучение приводит к развитию метакогнитивных функций. Даже взрослые, не получившие формального систематического образования, сохраняют целе-функциональный принцип в объяснении природы (DiYanni, Keleman, 2005). Однако эти данные явно указывают на возможность применения одного и того же принципа к разного рода объектам, стирания граней между живым и неживым. Это не означает отсутствия способности различать эти виды объектов – она присутствует уже в младенческом возрасте (!), а характеризует понимание причинности, когда более знакомое или понятное распространяется на все явления.

Пиаже считал, что описанные им феномены дооперационального мышления, такие как анимизм, эгоцентризм, артифициализм, исчезают при становлении формального мышления, логики рационального знания, при совмещении разных перспектив. Но эти феномены обнаруживаются не только у взрослых в традиционных сообществах (что могло бы говорить о простом недоразвитии формально-логических операций), но и у взрослых, владеющих теоретическим мышлением, представителей современных постиндустриальных сообществ. Интересные исследования, описывающие явления анимизма у взрослых людей, проведены А. В. Панкратовым (2004). Так, изучая деятельность руководителей производства, анализируя их рассказы о ситуациях, проблемных моментах, способах их решения, стиле руководства, оказалось, что эти взрослые, опытные люди говорили о неодушевленных, немыслящих объектах как о разумных, одушевленных и активно с ними взаимодействующих, причем активность этих объектов явно целенаправленна. Дальнейшие исследования на других группах испытуемых позволили выявить особенности и некоторые детерминанты подобного анимистического поведения. Так, испытуемые искали в комнате шарик, которого на самом деле в ней не было. По мере роста напряженности из-за безуспешного поиска, участники эксперимента переходили от объектных отношений «к ярко выраженному субъектному отношению к объекту и к ситуации в целом» (Панкратов, 2004, с. 272), от суждений: «Где же он находится?» к суждениям: «Куда же он спрятался?». Эксперименты показали, что более тревожные субъекты раньше начинали прибегать к ментальным объяснениям; люди

в периоды критических жизненных ситуаций чаще обращаются к разным формам мифологического мышления, при этом женщины более склонны к таким формам мышления, чем мужчины. Автор полагает, что мифологическое мышление используется как компенсаторный механизм, помогающий в проблемные моменты сделать мир объяснимым, понятным, а следовательно, более предсказуемым. Сравнивая точки зрения на магическое мышление А.В. Панкратова и Е.В. Субботского (в его терминах «необыденное»), можно заключить, что если в концепции индивидуального сознания Е.В. Субботского научное и магическое мышление противопоставляются, то А.В. Панкратов включает его в континуум мышления, где научное и магическое мышление выполняют различные функции, дополняя друг друга, но обе эти функции позволяют субъекту лучше понимать и адаптироваться к окружению. Он справедливо указывает на наблюдения социологов, что в кризисные этапы общественной истории роль мифологического мышления резко возрастает. По мнению Панкратова, мифологическое мышление опирается на более ранние, «инфантильные» формы репрезентации.

Описанная точка зрения позволяет нам предположить, что дети используют для объяснения еще не освоенных на уровне причинности явлений те объяснительные принципы, которыми они владеют, или приписывая им ментальные причины, или следуя общему целефункциональному объяснению, или сводя все к физической причинности, как дети-аутисты.

Таким образом, рассмотренный нами феномен анимизма может сохраняться и во взрослом возрасте, указывая на то, что сознание организовано не только иерархически, но и гетерархически, т.е. имеет место структурно-функциональная организация, когда «детские» и «взрослые» формы организации сосуществуют.

Понимание обмана и эмоций у детей, выросших в условиях семейной депривации

В дипломной работе А.В. Найденовой, выполненной под моим руководством, изучалось понимание обмана и эмоций детьми-сиротами с использованием методик, разработанных в исследованиях А.С. Герасимовой (2004) и О.А. Прусаковой (2005). Целью данной работы была проверка предположения о ведущей роли социальных факторов в развитии модели психического. Для проверки данного предположения использовалась модель семейной депривации. Изучались особенности определения и использования понятия «обман», представления о возможной успешности обмана, способы и признаки распознавания обмана в области эмоций, знаний, намерений, а также самостоятельное применение обмана детьми в условиях социальной

депривации. В результате проведенного сравнительного исследования было обнаружено, что дети 9 лет, растущие в условиях социальной депривации, демонстрируют более слабое понимание обмана по сравнению с 9-летними детьми из семей. Обнаружилось, что дети из детских домов хуже распознают обман и меньше обманывают, что говорит о недостаточном развитии у них модели психического, поскольку понимание обмана рассматривается как один из надежных его маркеров. Однако в результате данного исследования были получены данные о том, что депривированные дети лучше распознавали обман в области основных эмоций (радость, печаль, страх, гнев). Можно было бы предположить, что для детей, воспитывающихся в условиях социальной депривации, именно ориентация на базовые эмоции является жизненно важным условием социальных взаимодейсвий, компенсируя некоторый дефицит в других аспектах понимания обмана, а в целом – и модели психического. Результаты данной части работы с необходимостью требовали более детального изучения понимания эмоций детьми-сиротами.

Понимание эмоций детьми-сиротами исследовалось как способность к распознаванию эмоций по описанию ситуаций; определению эмоциональных состояний в случае амбивалентности экспрессивного и каузального компонентов (когда на рисунках, предъявляемых детям, герой выражал эмоцию, не соответствующую ситуации – например, ребенку делают укол, а он радуется). Анализировались также изображения детьми в рисунках собственных и чужих эмоций и их вербальные описание. Результаты, полученные на детях из дома ребенка, сравнивались с результатами детей из семей. Кратко они могут быть резюмированы следующим образом.

Дефицит модели психического у детей из дома ребенка выражается в специфике понимания Своих эмоций и эмоций Другого. Если радость и печаль дети из дома ребенка распознают столь же успешно, как дети из семьи, то страх они распознают хуже. При распознавании гнева проявляется неравномерность дифференциации негативных эмоций: гнев дети, растущие в доме ребенка, распознают на уровне детей из семьи 5–6 лет, что, возможно, является необходимым адаптационном механизмом в условиях закрытого детского учреждения.

Наиболее ярко дефицит модели психического у детей в условиях социальной депривации проявился в непонимании рассогласования ситуации и эмоции, выражаемой персонажем, кроме ситуации гнева. Таким образом, у детей в условиях социальной депривации когнитивная способность понимать различие между причиной эмоции и видимым ее выражением полностью не сформирована.

Понимание эмоций детьми из дома ребенка отражается в изображении ими своих и чужих эмоций. Рисунки детей из дома ребенка

оказывались схематичны, стереотипны, символы были жестко закреплены за соответствующей эмоцией. При изображении своей радости и своего страха дети из дома ребенка используют портретную форму, но лицевая экспрессия не является адекватной, в этом случае понять эмоцию помогает символ, как правило, жестко закрепленный. Страх другого человека представлен в виде символического персонажа, который не является носителем эмоционального состояния, выражающегося через лицевую экспрессию. При изображении радости другого человека, своей печали и печали Другого дети в рисунках используют символ, что характерно для 3–4-летних детей из семьи. Стоит отметить, что для таких детей символ дома оказался основным для обозначения печали. Возможно, дети без семьи считают дом местом печали – отрицательным эмоциональным символом. Дети из дома ребенка 5–6 лет рисуют портретную форму с адекватной лицевой экспрессией только в случае изображения своего гнева, подтверждая тем самым предположение о более раннем развитии понимания гнева как необходимом адаптационном механизме в условиях закрытого учреждения. Однако при изображении чужого гнева дети не отражают мимику человека в рисунках, демонстрируя тем самым сложности в понимании того, что другой человек может испытывать определенную эмоцию, которая будет отображена в виде лицевой экспрессии.

Приведенные результаты исследования свидетельствуют о дефиците модели психического и диссоциативном развитии разных ее компонентов у детей-сирот, чего не наблюдалось у детей из семей. Таким образом, можно предположить, что опыт нормальных социальных взаимодействий является необходимым для развития понимания ментального мира, а следовательно, и развития социального интеллекта.

Обобщая все рассуждения и приведенную аргументацию, хотелось бы выделить некоторые идеи Ж. Пиаже, современное развитие которых продолжается в связи с изучением модели психического:

1 Современные исследования модели психического согласуются с эволюционным принципом развития, который был реализован по отношению к мышлению в теории Ж. Пиаже. Постепенность и преемственность наблюдается как в становлении мыслительных операций, переходе от ранних форм «детского мышления» к рациональному взрослому, так и при формировании уровней организации модели психического, определяющих возможности понимания Себя и Других. По-видимому, существует закономерный, универсальный путь развития знания и понимания.
2 Теория Пиаже и ее критика в свете исследований модели психического приобретает новое звучание. Представление Пиаже о своеобразии детского мышления (в основном, его описание стадии дооперационального мышления) может приобрести иное

значение при сопоставлении с развитием понимания физического и ментального мира. Многие обнаруженные феномены могут быть интерпретированы как особенности понимания, а не особенности умозаключений.

3 Развитие модели психического связано с интеллектуальным развитием (общим и вербальным психометрическим интеллектом). Но связь эта является нелинейной. Для становления модели психического необходим определенный уровень интеллектуального развития (не ниже среднее), т. е. существует пороговая зависимость понимания ментального и физического мира от общего когнитивного развития.

4 Несмотря на информированность ребенка, широкие и разнообразные формы социального влияния на него, в его мышлении сохраняются феномены детского своеобразия, описанные Пиаже: анимизм, эгоцентризм, артифициализм. Однако эти феномены при определенных условиях проявляются и у взрослых людей, владеющих теоретическим мышлением. Это свидетельствует о гетерархии структур сознания, их сосуществовании, и противоречит представлениям о поглощении «детских» форм мышления взрослыми.

5 Процесс социализации ребенка происходит не только по законам общества, но и зависит от внутренней возможности усваивать и принимать социальные правила и требования. Мы пытались продемонстрировать это на примере изучения модели психического. Следовательно, слова Пиаже о том, что социальные условия необходимы, но не достаточны, приобретают современное звучание.

6 Исследование модели психического у детей, выросших в условиях семейной депривации (детей-сирот), свидетельствует о ведущей роли социальных факторов в развитии понимания себя и других людей.

7 Изучение модели психического в онтогенезе человека позволяет продвинуться в понимании как внутренних психических механизмов развития социального интеллекта, так и внешних факторов, влияющих на процесс его становления.

Литература

Александров Ю. И., Сергиенко Е. А. Психологическое и физиологическое: континуальность и/или дискретность? // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 98–107.

Выготский Л. С. О природе эгоцентрической речи // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 176–183.

Герасимова А. С. Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление «модели психического»: Дисс. … канд. психол. наук. М., 2004.

Герасимова А. С., Сергиенко Е. А. Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 56–70.

Знаков В. В. Психология понимания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Лебедева Е. И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Дисс. … канд. психол. наук. М., 2006.

Лоренцо О., Мачадо А. В защиту теории Пиаже: ответ на десять основных пунктов критики // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 478–544.

Обухова Л. Ф. Предисловие // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 5–32.

Панкратов А. В. Субъектность и мифологизированность обобщений практического мышления // Субъект и объект практического мышления / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. 2004. С. 258–292.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 106–157.

Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001а. С. 157–182.

Пиаже Ж. Эгоцентрическая речь // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001б. С. 41–46.

Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.

Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Дисс. … канд. психол. наук. М., 2005.

Прусакова О. В., Сергиенко Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.

Сергиенко Е. А. Дискуссия о происхождении знаний // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 3–13.

Сергиенко Е. А. Когнитивное развитие // Когнитивное психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: ПерСэ, 2002. С. 347–391.

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 54–65.

Сергиенко Е.А. Революция в когнитивной психологии развития // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2. №2. С. 44–60.
Сергиенко Е. А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябинкиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 113–146.
Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
Сергиенко Е.А. От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. Т. 28. С. 17–27.
Субботский Е.В. Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии // Психологический журнал. 2002. Т. 23. №4. С. 90–102.
Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2004. С. 11–29.
Baron-Cohen S. Do people with autism understand what causes emotion? // Child Development. 1991. V. 62. P. 385–395.
Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: A fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Ed. by S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford University press, 2000. P. 10–25.
Binnie L., Williams J. Intuitive psychology and physics among children with autism and typically developing children // Autism. 2003. V. 7. №2. P. 173–193.
Brown J.R., Dunn J. “You can cry, mum”: The social and developmental implications of talk about internal states // British Journal of Developmental Psychology. 1991. V. 9. P. 237–256.
DiYanni C., Keleman D. Time to get a new mountain? The role of function in children’s conceptions of natural kinds // Cognition. 2005. V. 97. P. 327–335.
Downs A., Smith T. Emotional understanding, cooperation and social behavior in high-functioning children with autism // Journal of autism and developmental disoders. 2004. V. 34. №6. P. 625–635.
Frith U., Frith Ch. Development and neurophysiology of mentalizing // The Royal society. London. B: Biological Sciences. 2003. V. 358. P. 459–473.
Gelman S.A., Wellman H.M. Inside and essences: early understandings of non-obvious // Cognition. 1991. V. 38. P. 213–244.
Gopnik A., Capps L., Meltzoff A. Early theories of mind: what the theory theory can tell us about autism? // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Ed. by S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford University press, 2000. P. 50–72.
Goswamy U. Cognition in Children. Hove: Psychological Press Ltd., 1998.
Goswamy U. Cognitive Development. The learning brain. Hove: Psychological Press Ltd., 1998.

Grant C., Riggs K. J., Boucher J. Counterfactual and mental state reasoning in children with autism // Journal of Autism and development disoders. 2004. V. 34. № 2. P. 177–188.
Happe F. Parts and whole, meaning and minds: central coherence and its relation to theory of mind // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / Ed. by S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen. 2000. N. Y.: Oxford university press. P. 201–221.
Harris P. L. Imagining and pretending // Mental simulation: evolutions and applications / Ed. by M. Davies, T. Stone. Oxford: Blackwell, 1995. P. 67–84.
Hobson R. P., Meyer J. A. Foundations for self and other: a study in autism // Developmental Science. 2005. V. 8. № 6. P. 481–491.
Keleman D. The scope of teleological thinking in preschool children // Cognition. 1999. V. 70. P. 241–272.
Leslie A. ToMM, ToBY and agency: core architecture and domain specificity // Mapping the Mind: Domain Specificity in cognition and Culture / Ed. by L. A. Hirschfeld, S. A. Gelman. 1994. Cambridge: Cambridge University Press. P. 119–148.
Perner J. Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.
Perner J., Stummer S., Doherty M. Theory of mind finds its Piagetian perspective: why understanding belief? // Cognitive development. 2002. V. 17. P. 1451–1472.
Raver C. C. The problem of the Other in research on Theory of Mind and social development // Human development. 1993. V. 36. P. 350–362.

Приемы и стратегии, используемые при идентификации эмоций

Т. А. Сысоева

В последнее время наряду с общим увеличением количества экспериментальных и теоретических работ, в которых обсуждается эмоциональная сфера и влияние эмоций на другие сферы психики, наблюдается и закономерный рост числа исследований, касающихся процессов идентификации чужих эмоций. Особое значение эта проблема приобрела в контексте увеличивающегося потока работ, направленных на анализ введенного в начале 90-х годов XX в. в психологию конструкта «эмоциональный интеллект».

Существующие работы по идентификации одним субъектом эмоциональных переживаний другого часто не затрагивают вопроса о механизмах этого явления. Если мы обратимся к теоретическим и эмпирическим исследованиям распознавания эмоций по экспрессии или по другим признакам, то увидим, что акцент обычно делается на результат описываемого процесса (насколько соответствовали ответы испытуемых ожиданиям экспериментаторов). При этом экспериментальная ситуация распознавания эмоционального состояния настолько упрощена по сравнению с реальностью, что из анализа исключается множество потенциально важных признаков. Приближение же экспериментальных ситуаций к встречающимся в реальности избегается исследователями, так как влечет за собой слишком много дополнительных проблем и приводит к необходимости учитывать слишком большое количество факторов, что, безусловно, не может быть сделано в рамках одного исследования. При этом забывается, что только такие условия могут дать действительно ценную информацию о реальных механизмах распознавания эмоций.

Рассмотрение понимания чужих эмоций в рамках исследования эмоционального интеллекта приводит к констатации существования индивидуальных различий по этой способности. Однако объяснений, почему это происходит, и какие механизмы лежат в основе этого процесса, различные теории эмоционального интеллекта обычно не дают.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-00250а.

В данной работе мы попытались исследовать причины индивидуальных различий в области идентификации эмоций. Мы подчеркиваем, что процесс идентификации эмоций в реальных взаимодействиях является весьма сложным и не должен упрощаться исследователями до простого учета информации от того или иного источника.

Наше предположение заключается в том, что существует ряд приемов идентификации эмоций, используя которые люди и делают выводы относительно того, что переживает наблюдаемый ими человек. Приемы идентификации эмоций понимаются нами как наборы способов переработки информации, которые могут быть использованы человеком для того, чтобы сделать выводы о переживаниях наблюдаемого. Мы предполагаем, что количество и разнообразие используемых людьми приемов идентификации эмоций может различаться в зависимости от индивидуальных особенностей и от специфики ситуации, в которой происходит распознавание эмоций. Эти приемы не являются рядоположенными с точки зрения их содержания и сложности применения.

Использование тех или иных приемов не предполагает их обязательного осознания (они чаще всего применяются автоматически), но может быть и осознанным. Они могут различаться по эффективности: возможно, есть абсолютно эффективные приемы (использование которых будет способствовать более правильным выводам о переживаниях наблюдаемого в любых ситуациях), а также приемы, эффективность которых будет варьироваться в зависимости от ситуации, в которой они применяются. Вероятно, они складываются спонтанно в ходе социальных взаимодействий, и по ходу онтогенетического развития их репертуар может расширяться.

В данной работе такие понятия, как идентификация, распознавание, понимание, восприятие, оценка применительно к эмоциональным переживаниям наблюдаемых людей являются синонимичными, соответствуют английскому термину *recognition* и обозначают то, что наблюдающий субъект делает вывод относительно испытываемой наблюдаемым человеком эмоции.

Перед нами стояло сразу несколько исследовательских задач. Во-первых, выявить, какие приемы идентификации эмоций существуют. Во-вторых, выяснить, существуют ли индивидуальные различия в использовании этих приемов. В-третьих, проверить, есть ли связь между набором использованных приемов и точностью идентификации эмоционального состояния наблюдателя. В-четвертых, понять, не сводится ли использование приемов к уже известным характеристикам познавательной и личностной сфер, и в какой связи находятся эти параметры с предпочитаемыми приемами.

Проведенное для решения этих задач исследование состояло из двух этапов. На первом этапе мы попытались выяснить, какие приемы иден-

тификации эмоций вообще могут быть выделены. При этом мы решили не ограничиваться простым теоретическим анализом описанных в литературе способов, которые говорят, в основном, о таких приемах, как опора на различные экспрессивные проявления наблюдаемого человека, будь то мимика, жесты, интонации и т. п. Мы попытались составить список приемов на основании эмпирического материала, исходя из предположения о том, что постановка перед испытуемыми задачи идентификации эмоций другого человека в неявном виде приведет к экспликации ими возможных приемов, опираясь на которые, они делают свои заключения о переживаниях других людей. Для этого мы дали испытуемым задание объяснить, как можно понять, что переживает другой человек, вымышленному существу, не умеющему этого делать.

В качестве испытуемых на этом, подготовительном, этапе исследования выступили 26 студентов-психологов 1 и 2 курса в возрасте от 17 до 30 лет, 24 – женского пола, 2 – мужского. Возраст и пол испытуемых не играл для нас в данном случае никакой роли, так как анализ полученных протоколов проводился исключительно с точки зрения того, какие приемы распознавания эмоций других людей будут описаны испытуемыми вообще. Выбор именно студентов-психологов был связан с предположением об их более высокой рефлексивности, что, как предполагалось, приведет к получению достаточно полного и подробного списка различных приемов, при том, что это задание не должно было вызвать у них сильных затруднений.

В результате проведения качественного анализа собранных протоколов был составлен список приемов идентификации эмоций (см. таблицу 1).

Подчеркнем три момента: во-первых, при составлении итогового списка приемов мы не обращали внимания на частоту называния их испытуемыми, так как очевидным для нас является тот факт, что частота экспликации некоторого приема не может быть показателем его действительной эффективности, скорее она может быть связана с распространенностью соответствующих представлений в житейской и научной психологии.

Во-вторых, полученный список приемов может показаться на первый взгляд неупорядоченной совокупностью совершенно несопоставимых по сложности использования подходов к идентификации эмоциональных состояний. Это связано с тем, что мы старались охватить как можно больше как можно более разнообразных, нерядоположенных приемов, дабы полученный список был максимально приближен к реальности.

В-третьих, мы не претендуем на то, что полученный нами список приемов действительно является исчерпывающим. Вполне возможно, что какие-то важные приемы в него не попали.

Таблица 1

Список приемов

1	Обращать внимание на выражение лица наблюдаемого человека
2	Обращать внимание на жесты, позы и движения наблюдаемого человека
3	Обращать внимание на взгляд наблюдаемого человека
4	Обращать внимание на особенности поведения наблюдаемого человека в ситуации, на его реакции на происходящее вокруг
5	Обращать внимание на ситуацию, которая привела к возникновению переживаний наблюдаемого человека
6	Опираться на свой личный опыт переживания и выражения различных эмоций
7	Обращать внимание на содержание высказываний наблюдаемого человека
8	Обращать внимание на интонации наблюдаемого человека, на то, как он говорит
9	Попытаться почувствовать те эмоции, которые переживает наблюдаемый человек
10	Учитывать то, что внешние проявления эмоций не всегда соответствуют реальным переживаниям
11	Попытаться поставить себя на место наблюдаемого человека
12	Учитывать, что у человека могут быть присущие лишь ему особенности выражения переживаний
13	Оценивать переживания наблюдаемого человека, опираясь прежде всего на интуицию

Второй, основной, этап исследования был направлен на проверку следующих гипотез:

1 Существуют индивидуальные различия в использовании приемов в процессе идентификации эмоций.
2 Существует связь используемых приемов с точностью идентификации эмоций, т. е. приемы различаются по своей эффективности.
3 Существует связь предпочтительно используемых испытуемым приемов идентификации эмоций с особенностями его личностной и познавательной сфер. Для оценки точности идентификации эмоций использовались экспертные оценки.

В качестве характеристики познавательной сферы измерялся уровень общих способностей (краткий отборочный тест – КОТ: Бузин, 1992). В качестве личностных характеристик измерялись нейротизм, экстраверсия (опросник Айзенка EPQ), эмпатичность (методика диагностики уровня эмпатических способностей Бойко) и уровень эмоционального интеллекта (опросник на диагностику эмоционального интеллекта ЭмИн, версия 2004 г.: Lyusin, 2006).

Испытуемыми на этом этапе исследования выступили 36 человек (26 женщин и 10 мужчин) в возрасте от 20 до 28 лет, в их числе были студенты и аспиранты различных технических и гуманитарных специальностей, а также люди, закончившие образование и работающие в различных областях, не связанных с психологией.

Проверка выдвинутых гипотез осуществлялась в смоделированной в эксперименте ситуации наблюдения за эмоциональными состояниями героев демонстрируемых видеосюжетов. В качестве таких сюжетов были выбраны пять отрывков из различных художественных фильмов.

Оценивание испытуемыми эмоционального состояния героя и указание того, какие приемы были при этом использованы, производилось с помощью специальной анкеты, состоящей из двух заданий. В первом испытуемых просили оценить, что переживает герой сюжета, указав, используя шестибалльную шкалу, насколько каждое из предлагаемых слов соответствует переживаниям героя. В качестве шкал испытуемым были предложены 10 слов, обозначающих базовые эмоции, выделяемые К. Изардом: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина, удивление, интерес (Изард, 2000). Несмотря на то, что мы не придерживаемся теории дифференциальных эмоций и не считаем этот список исчерпывающим, мы сочли, что он достаточно разнообразен и оценки эмоционального состояния сразу по всем шкалам дадут достаточно полную картину воспринимаемых переживаний. С этим связано и то, что мы отказались от идеи просить испытуемых выбирать для характеристики эмоций героя одно слово из предложенного списка.

Во втором задании испытуемых просили выбрать из предложенного списка (таблица 1) приемы, использованные ими для ответа на первое задание. Испытуемый мог выбрать из списка столько приемов, сколько считал нужным.

Такую анкету испытуемые заполняли после просмотра каждого сюжета.

Результаты и их обсуждение

Обработка результатов проводилась в несколько этапов. Для проверки гипотезы о влиянии используемых приемов на точность оценивания эмоционального состояния для каждого испытуемого был подсчитан показатель точности оценивания. Точность распознавания испытуемым переживаний героя показанного сюжета высчитывалась по тому, насколько близко его оценки находятся к оценкам экспертов. В качестве экспертов выступили 6 человек, студенты-психологи 5 курса и аспиранты, имеющие опыт практической работы по специальности (школьная психологическая служба, индивидуальное консультирование детей и их родителей, проведение бизнес-тренингов).

Безусловно, вопрос о том, кто может выступать экспертом при оценивании эмоционального состояния человека так, чтобы его оценки оказались наиболее правильными, остается открытым. Однако мы предположили, что эти люди могут выступать экспертами, так как практическая работа психолога подразумевает умение оценивать и учитывать эмоциональное состояние клиентов.

Эксперты оценивали сюжеты так же, как и испытуемые, с тем лишь исключением, что они могли просматривать сюжеты столько раз, сколько считали нужным, а также кроме общих инструкций им давалась и дополнительная, в которой им объяснялось, что они выступают в качестве экспертов. Подчеркивалось, что они выбраны в качестве экспертов потому, что обладают рядом знаний, умений и навыков, полученных в ходе обучения и практической работы.

Для определения правомерности использования экспертных оценок в нашем случае мы подсчитали коэффициент согласованности (α Кронбаха) оценок всех 6 экспертов по каждому сюжету (таблица 2).

Таблица 2

Показатели согласованности ответов экспертов при оценке героев каждого сюжета

Номер сюжета	Величина α Кронбаха
1	0,96
2	0,88
3	0,89
4	0,84
5	0,93

Показатели согласованности экспертных ответов оказались достаточно высокими, что дало нам право усреднить оценки всех экспертов для получения единой эталонной оценки. Были подсчитаны медианы ответов экспертов по каждой из 10 шкал оценки эмоционального состояния в каждом из пяти сюжетов. Мы получили пять десятишкальных эталонов (по одному для героя каждого сюжета), которые и считались нами в дальнейшем «правильными ответами».

Показателем точности оценивания эмоционального состояния героя одного сюжета был коэффициент корреляции Спирмена между ответами по 10 шкалам, данными для этого героя испытуемым и экспертами. Для каждого испытуемого было подсчитано 5 показателей точности, соответственно их оценкам героев пяти сюжетов. Медиана этих пяти показателей являлась общим показателем точности.

Также в рамках общего анализа связи применяемых приемов с точностью оценивания переживаний наблюдаемого героя были

подсчитаны общие показатели частоты использования каждого приема во всех пяти сюжетах: мы просто посчитали, сколько раз в пяти сюжетах каждый испытуемый использовал тот или иной прием. Это количество могло изменяться от 0 (если прием совсем не использовался испытуемым) до 5 (если испытуемый использовал данный прием при оценке всех героев).

На следующем этапе обработки результатов были подсчитаны коэффициенты корреляции Спирмена между частотой использования испытуемым каждого приема, показателями точности оценивания и диагностируемыми характеристиками личностной и познавательной сфер, а также коэффициенты корреляции точности оценивания с этими характеристиками.

Все полученные коэффициенты корреляции оказались достаточно низкими, не превышали 0,5. Опишем наиболее интересные значимые корреляции.

Значимые, но при этом умеренные корреляции обнаружились между показателями точности оценивания и всего лишь тремя приемами: ориентацией на взгляд наблюдаемого (прием 3*) ($r = 0{,}36$; $p < 0{,}05$), ориентацией на особенности поведения наблюдаемого (прием 4) ($r = 0{,}38$; $p < 0{,}05$) и ориентацией на содержание высказываний (прием 7) ($r = 0{,}37$; $p < 0{,}05$). Остальные приемы при этом анализе не обнаружили связей с точностью оценивания. Такие низкие коэффициенты корреляции говорят о том, что использование какого-либо из этих приемов не может в полной мере гарантировать увеличения точности идентификации наблюдающим эмоционального состояния героя, хотя их вклад является достаточно большим.

По всей видимости, использование приема «ориентация на взгляд наблюдаемого» может привести к увеличению точности идентификации его эмоционального состояния, так как этот прием является более детальным, чем ориентация на выражение лица в целом. Этот результат подтверждает, что такие наблюдаемые характеристики, как продолжительность фиксации взгляда, его направление (а не просто выражение глаз) могут нести важную дифференцирующую информацию относительно переживаний наблюдаемого человека.

То же касается и приема «ориентация на поведение». Полученная нами связь может свидетельствовать о том, что наблюдение за поведением человека в ситуации, за особенностями его реакции на происходящее вокруг дает дополнительную информацию, которая может увеличить точность идентификации.

На первый взгляд, парадоксальной может показаться корреляция между точностью оценивания и приемом «ориентация на содержание

* Здесь и далее номера приемов приведены в соответствии с таблицей 1.

высказываний наблюдаемого», так как она противоречит сделанным во многих исследованиях выводам (см., например: Лабунская, 1999), что содержание речи наблюдаемого человека воспринимается испытуемыми как менее релевантный источник информации о его переживаниях, чем, например, экспрессия. С другой же стороны, эта связь подтверждает предположение о существовании в высказываниях человека, переживающего какую-либо эмоцию, лингвистических маркеров, указывающих на это (например, если человек злится, он ругается).

Интересным результатом является то, что ни прием «ориентация на выражение лица», ни прием «ориентация на интонации» не коррелируют с точностью оценивания. Эти приемы наиболее часто указывались испытуемыми как использованные во всех сюжетах, и, скорее всего, у нас нет оснований не доверять испытуемым в этом отношении: все действительно ориентируются в первую очередь на выражение лица (или так считают). Но несмотря на существующие представления о первостепенном значении мимики в распознавании эмоций (см., например: Рейковский, 1979; Бреслав, 2004; Ekman, Friesen, 1975), почти поголовное использование соответствующего приема не привело к нивелированию различий в точности оценивания. То же касается и интонаций. По всей видимости, учет соответствующих параметров еще не является показателем их правильной интерпретации. Конечно, нельзя исключать возможности неадекватного подбора экспертов, чьи оценки являлись эталонами для выявления показателя точности испытуемых; вполне вероятно, что согласованность с оценкой экспертов не является наилучшим показателем точности, но в любом случае, оценки испытуемых, указавших на учет выражения лица, настолько расходятся, что какими бы не были эталонные оценки, сразу все испытуемые не смогли бы быть одинаково точными, если только мы не готовы признать, что каждый из них по-своему прав.

Полученные корреляции частоты использования тех или иных приемов с диагностированными параметрами личностной и познавательной сфер также оказались невысоки. С частотой использования некоторых приемов коррелирует показатель эмпатии: с приемом «опираться на свой личный опыт переживания и выражения различных эмоций» (прием 6) ($r = 0{,}41$; $p < 0{,}05$), с приемом «попытаться почувствовать переживаемые наблюдаемым эмоции» (прием 9) ($r = 0{,}36$; $p < 0{,}05$), с приемом «учитывать, что внешние проявления эмоций не всегда соответствуют реальным переживаниям» (прием 10) ($r = 0{,}43$, $p < 0{,}01$), с приемом «учитывать, что у человека могут быть присущие лишь ему особенности выражения переживаний» (прием 12) ($r = 0{,}40$; $p < 0{,}05$) и с приемом «опираться на интуицию» (прием 13) ($r = 0{,}35$; $p < 0{,}05$). Эти корреляции оказались в некотором

роде ожидаемыми и, скорее всего, могут быть проинтерпретированы так, что испытуемые, представляющие себя высоко эмпатийными, выбирали из предлагаемого списка приемы в соответствии с этими представлениями. В любом случае корреляции недостаточно высоки для того, чтобы можно было однозначно утверждать, что эмпатийные испытуемые с необходимостью используют соответствующие приемы.

Обнаружена связь показателей по шкале нейротизма с частотой использования такого приема, как «ориентация на содержание высказываний» (прием 7) ($r = 0{,}39$; $p < 0{,}05$). Также нейротизм, немного не достигая 5% уровня значимости, коррелирует с приемом «ориентация на ситуацию, вызвавшую эмоцию» ($r = 0{,}32$; $p < 0{,}054$). Обнаружение такой тенденции может говорить о том, что нейротичные личности, являясь высокоэмоциональными и чувствительными к воздействующим на них стимулам и ситуациям, более склонны анализировать ситуацию с точки зрения поиска в ней источников возникновения эмоциональных состояний.

Обнаружена отрицательная связь приема «опора на содержание высказываний» (прием 7) с показателем внутриличностного эмоционального интеллекта ($r = -0{,}39$; $p < 0{,}05$). Это может говорить о том, что люди, склонные к анализу собственных переживаний, их причин и следствий, способные управлять своими эмоциональными состояниями, в меньшей степени готовы ориентироваться на высказывания наблюдаемых людей для распознавания их переживаний – вероятно, они используют более сложные приемы или их комбинации.

Показатели экстраверсии и уровня общих способностей не обнаружили значимых корреляций ни с одним из приемов.

Следует еще раз подчеркнуть, что все описанные корреляции характеризуют умеренную связь выделенных нами приемов с характеристиками личностной сферы. Это говорит о том, что приемы не могут быть сведены к соответствующему набору личностных особенностей и определяться исключительно ими.

Отметим также, что мы не обнаружили связи ни одной из диагностированных характеристик личностной и познавательной сфер с показателем точности оценивания переживаний других людей. Это говорит о том, что распознавание чужих эмоций происходит за счет других особенностей испытуемых. То, что хоть какие-то связи использования приемов с показателями точности оценивания были обнаружены, позволяет предположить, что поиски в направлении выявления приемов и стратегий идентификации эмоций не являются бесполезными, хотя, по всей видимости, требуют более тонких методов исследования.

Далее мы попытались проверить предположение, что выделенные нами приемы идентификации эмоций могут сводиться к меньшему количеству стратегий более высокого порядка, и точность идентифика-

ции эмоций может обусловливаться использованием таких стратегий. Для проверки этого предположения нами был проведен факторный анализ показателей частоты использования испытуемыми каждого из 13 приемов (соответственно, 13 переменных). Был применен метод главных компонент (поскольку численность выборки невелика) с использованием вращения Varimax. Мера адекватности выборки Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) оказалась равной 0,70, что может быть оценено как «средняя» (Гусев, Измайлов, Михалевская, 1997) и позволяет считать применение факторного анализа в данном случае правомерным. Расчеты проводились при помощи модуля факторного анализа статистического пакета SPSS (версия 11.0).

Наиболее интерпретируемым с точки зрения преследуемых нами целей оказалось 4-факторное решение. Все эти факторы имеют собственное значение больше единицы и в сумме объясняют 72% дисперсии, что подтверждает правомерность выделения именно такого количества факторов.

Таблица 3

Величина факторных нагрузок переменных

№ приема	1 фактор (экспрессия)	2 фактор (интуиция)	3 фактор (идентификация)	4 фактор (ситуация)
1	**0,750**	< 0,01	< – 0,01	–0,360
2	**0,712**	< 0,01	< –0,01	0,174
3	**0,831**	0,111	0,314	–0,153
4	**0,712**	< 0,01	0,291	0,222
5	0,198	0,129	< 0,01	**0,812**
6	0,115	**0,709**	0,281	< 0,01
7	**0,608**	–0,234	< –0,01	0,343
8	**0,772**	0,220	< 0,01	0,283
9	0,101	0,235	**0,917**	< 0,01
10	< –0,01	**0,804**	0,123	0,287
11	< 0,01	0,154	**0,902**	< 0,01
12	< 0,01	**0,625**	0,131	0,584
13	< 0,01	**0,916**	< 0,01	< –0,01

Примечание: жирным шрифтом обозначены нагрузки переменных, использованных для интерпретации фактора.

В первый фактор попали следующие приемы: «ориентация на выражение лица» (прием 1), «ориентация на жесты и позы» (прием 2), «ориентация на взгляд» (прием 3), «ориентация на поведение» (прием 4), «ориентация на содержание высказываний» (прием 7) и «ориентация на интонации» (прием 8) (нагрузки приемов по всем факторам приведены в таблице 3).

Этот фактор был назван нами «*ориентация на экспрессию*». Как видно, сюда попали все приемы из начального списка, касающиеся ориентации на экспрессивные проявления наблюдаемого человека. Нужно отметить, что этот фактор оказался самым устойчивым: при всех рассмотренных нами факторных решениях перечисленные выше приемы попадали в отдельный фактор. Использование данных приемов обусловливается более общей стратегией – ориентацией на экспрессивное поведение наблюдаемого в целом. Учет испытуемым одного из параметров экспрессии (использование одного из этих приемов) влечет за собой и использование остальных. Немного странно, что в этом факторе (хоть и с самой маленькой нагрузкой) оказался прием «ориентация на содержание высказываний», так как содержание высказываний не является характеристикой экспрессии и считается, что этот прием должнен конфликтовать с ориентацией на экспрессивные проявления. По всей видимости, для наших испытуемых он оказался субъективно приравнен к экспрессивным (подчеркнем, что этот прием оказался в данном факторе при всех рассмотренных нами факторных решениях).

Во второй фактор вошли такие приемы, как «ориентация на личный опыт переживания и выражения эмоций» (прием 6), «учет несоответствия внешних проявлений и реальных переживаний» (прием 10), «учет того, что у человека могут быть присущие лишь ему особенности выражения переживаний» (прием 12) и «опора на интуицию» (прием 13). Этот фактор был назван нами «*интуитивная оценка*». Как видно, сюда вошли приемы, относящиеся скорее к интуитивному пониманию переживаний других людей, а также те, которые являются в какой-то мере отрицанием необходимости учитывать экспрессию (приемы 10 и 12). Использование приемов, вошедших в этот фактор, позволяет оценивать переживания наблюдаемого персонажа, опираясь на некоторое «внутреннее чувство», эти приемы сложно рефлексировать.

В третий фактор попали два приема – «попытаться почувствовать эмоции, переживаемые героем» и «попытаться поставить себя на место героя». Этот фактор был назван нами «*идентификация с наблюдаемым*». Люди, использующие эти приемы, предпочитают вчувствоваться в состояние наблюдаемого. Возможно, им легче понимать состояние другого посредством анализа своих состояний.

В четвертый фактор попал один прием – «*ориентация на ситуацию*». Этот прием не набрал по другим факторам сколько-нибудь значимых нагрузок. Использование параметров ситуации при оценивании эмоции оказывается не связанным с другими приемами, так как параметры ситуации не связаны с экспрессивным поведением человека и субъективно могут казаться невалидными для оценки эмоционального состояния наблюдаемых людей.

После того как мы обобщили первоначально выделенные приемы в стратегии, мы пересчитали результаты испытуемых (точнее, показатели частоты использования приемов) согласно полученным факторам. Для каждого испытуемого был подсчитан показатель частоты использования приемов каждой из четырех выделенных при помощи факторного анализа стратегий (просто сумма частот использования всех входящих в стратегию приемов). После чего полученные показатели снова коррелировались (непараметрический коэффициент корреляции Спирмена) с показателями точности оценивания эмоциональных состояний героев и с диагностированными характеристиками познавательной и личностной сфер.

В результате выявилась корреляция точности оценивания эмоционального состояния с использованием испытуемыми приемов, составивших стратегию «ориентация на экспрессию» ($r = 0{,}42$; $p < 0{,}05$). Несмотря на то, что коэффициент корреляции относительно невысок, можно говорить о том, что все-таки данные приемы, используемые совместно, приводят к увеличению точности идентификации эмоциональных состояний. Основная информация, способствующая правильности оценивания, оказывается скрытой в наблюдаемом субъекте, в то время как использование других приемов может лишь скорректировать правильность понимания чужой эмоции. С другой стороны, такая связь может говорить и о том, что испытуемые склонны предполагать, что используют именно эти приемы, в то время как основной вклад в оценку вносится не ими.

Также обнаружилась связь показателей стратегии «интуиция» с эмпатией ($r = 0{,}49$; $p < 0{,}01$), что было ожидаемо, исходя из результатов первого корреляционного анализа: частота использования всех приемов, вошедших в этот фактор, обнаружила связь с показателями эмпатии. Это скорее может говорить об особенностях опросника, который был использован нами для выявления эмпатичности испытуемых. Здесь эмпатия представлена не как вчувствование, а как интуитивное понимание состояния других людей.

Заключение

Полученные в проведенном нами исследовании результаты позволяют говорить о том, что выдвинутые гипотезы в целом подтвердились. На основе первоначально выделенного списка приемов нам удалось выявить четыре стратегии идентификации эмоций: «ориентация на экспрессию», «интуитивная оценка», «идентификация с наблюдаемым», «ориентация на ситуацию». Испытуемые различаются по частоте использования этих стратегий.

Выделилась, по крайней мере, одна стратегия («ориентация на экспрессию») и несколько приемов («обращать внимание на взгляд героя»,

«обращать внимание на особенности поведения героя в ситуации» и «обращать внимание на содержание высказываний героя»), использование которых коррелирует с показателем точности оценивания эмоционального состояния. То, что далеко не все приемы и стратегии связаны с точностью оценивания, может быть объяснено тем, что в разных ситуациях наиболее пригодными для использования, и, соответственно, способствующими более точной идентификации эмоций являются разные стратегии. В каких-то ситуациях отдельные из них могут стать решающими, в то время как в других для более верной оценки необходимо использовать их комбинацию. Если эффективность стратегий зависит от конкретной ситуации опознания, то наиболее успешный в идентификации эмоций субъект должен обладать как можно более полным репертуаром стратегий и приемов и уметь гибко их использовать.

В исследовании была выявлена связь частоты использования различных стратегий с такими личностными характеристиками, как эмпатия и нейротизм. Однако связи являются умеренными, и это позволяет нам говорить о том, что предпочтительное использование тех или иных стратегий не сводится к вариациям личностных особенностей. Также выраженность той или иной личностной черты не позволяет уверенно предсказать обязательное наличие у данной группы людей каких-либо определенных приемов идентификации эмоций.

Интересным и важным для нас является отсутствие значимых связей как диагностированных личностных характеристик, так и показателя уровня развития общих способностей с показателем точности оценивания чужих эмоций. Это говорит о том, что оценка эмоциональных переживаний окружающих людей происходит за счет наличия других особенностей, которые могут как присутствовать, так и отсутствовать у людей с разным уровнем развития интеллекта. При этом наличие связей точности оценивания с используемыми приемами и стратегиями, хоть и небольших, позволяет говорить о том, что процесс идентификации эмоций других людей опосредуется их применением.

Мы также понимаем и ограничения наших результатов, которые возникают из-за применения для выявления используемых приемов метода самоотчета. Мы не можем с уверенностью утверждать, что испытуемые указывали именно те приемы, которыми пользовались, и не указывали те, которыми не пользовались. Это могло повлиять на результаты, так как, например, существующие житейские представления относительно восприятия чужих эмоций сосредоточены, прежде всего, на экспрессивных характеристиках, вследствие чего испытуемые могли подчеркивать использование соответствующих приемов при идентификации чужих переживаний.

Дополнительные помехи могли быть созданы и выбранным нами методом оценивания правильности ответов испытуемых. Возможно, некоторые испытуемые, использовавшие определенные приемы или стратегии, в действительности делали более верные выводы об эмоциях, переживаемых другими людьми, в то время как эксперты могли упустить некоторые важные моменты.

Однако на фоне перечисления всех неучтенных нами в исследовании переменных, которые могли «загрязнить» результаты, полученные нами связи оказываются особенно примечательными. Возможно, нивелирование этих помех привело бы к получению более наглядных данных.

Полученные в работе результаты позволяют расширить существующие представления о механизмах идентификации эмоций других людей. Дальнейшее, более детальное изучение стратегий идентификации эмоций может способствовать разработке тренинговых программ развития коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта, основанных на обучении более эффективным приемам и стратегиям распознавания эмоций других людей и расширении их репертуара.

Литература

Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.

Бузин В.Н. Краткий отборочный тест. М., 1992.

Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерение в психологии: общий психологический практикум. М., 1997.

Изард К.Э. Психология эмоций. СПб: Питер, 2000.

Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д: Феникс, 1999.

Мироненко В.В. История и состояние проблемы психологии выразительных движений // Вопросы психологии. 1975. №3. С. 134–142.

Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979.

Lyusin D. Emotional Intelligence as a Mixed Construct: Its Relation to Personality and Gender // Journal of Russian and East European Psychology. November – December 2006. V. 44. №6. P. 54–68.

Ekman P., Friesen W.V. Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1975.

Использование многомерного шкалирования для оценки восприятия эмоциональных выражений при аутизме

Е. Д. Шехтер, Ч. А. Измайлов, М. Л. Шехтер,
Е. Л. Сирота, И. В. Едренкин

Отправной точкой метода многомерного шкалирования (Torgerson, 1958; Shepard, 1962; Kruskal, 1964) является утверждение, что различение образов, отражающих стимулы внешней среды, определяется их расхождением по ограниченному числу субъективных признаков, которые в общем случае не совпадают с физическими параметрами раздражителей. При распознавании образов эти базисные признаки учитываются людьми не только осознанно, но и неосознанно. Таким образом, многомерное шкалирование берет за основу не физические, а часто неявные, психологические характеристики стимула. Исходя из этого, ставится главная задача многомерного шкалирования – нахождение минимального числа базисных субъективных признаков, определяющих различение образов, и вычисление числовых значений этих признаков, характеризующих каждый конкретный образ. Решение задачи многомерного шкалирования может быть представлено геометрически в виде психологического пространства, точки которого соответствуют распознаваемым стимулам, а расстояния между точками пропорциональны субъективным оценкам различий между образами этих стимулов. Аналогично геометрическим канонам, размерность такого пространства задается системой координат, число которых соответствует числу базисных субъективных признаков, а разные шкальные значения этих признаков определяют разное пространственное положение образов.

Многомерное шкалирование с успехом было использовано при анализе когнитивных функций разного уровня – от перцептивного до семантического. С его помощью получены пространственные модели, отражающие принципиальные механизмы различения цвета, эмоциональных мимических выражений, а также словесных обозначений цвета и эмоций (Shepard, Cooper, 1992; Izmailov, Sokolov, 1991; Измайлов, Коршунова, Соколов, 1999; Bimler, Kirkland, 2001; Bimler, Paramei, 2006). Ключевые параметры этих моделей, выявленные на здоровых испытуемых, столь устойчивы, что при оценке перечис-

ленных когнитивных процессов они могут быть приняты за эталон, соответствующий норме. Это позволяет использовать многомерное шкалирование для диагностирования отклонений от когнитивного стереотипа, предполагая при этом, что эти отклонения должны проявиться в специфических деформациях эталонных пространственных моделей.

В данной работе многомерное шкалирование используется для анализа случая синдрома Аспергера. Согласно принятой классификации, синдром, впервые описанный Аспергером (Asperger, 1944), относят к группе расстройств аутистического спектра (Steffenburg, Gillberg, 1986). Термин «аутистический» (от греч. *autos* – сам) впервые был использован Э. Блейлером (Bleuler, 1908) для описания патологического ухода от социальной жизни. Большинство врачей основывают диагноз разновидностей аутизма на критериях систем ДСМ-III-Р и ДСМ-IV, разработанных Американской ассоциацией психиатров (ААР) и критериях Всемирной организации здравоохранения, включенных в Международную классификацию болезней (МКБ-10). Эти основные диагностические системы едины в том, что при всем разнообразии форм аутизма они перекрываются на трех взаимосвязанных ключевых нарушениях: качественном ухудшение социализации, коммуникации и воображения. Частной, не характерной для всех аутистов, особенностью людей с синдромом Аспергера является обладание особыми способностями (музыкальными, математическими, художественными и т. п.), которые в значительной степени определяют их суммарный IQ, благодаря чему социальные нарушения не маскируются общей интеллектуальной деградацией.

Изучение и диагностика аутизма опирается на три уровня анализа: биологический, психологический и поведенческий. Хотя многие данные свидетельствуют о биологической природе аутизма (см., например: Steffenburg, 1991), в практических целях акцент делается на поведенческих и когнитивных отклонениях, и заключение о состоянии больного выносится на основании их качественной или количественной оценки. Для последней используется целый ряд стандартизированных измерительных процедур. Примером типовых оценочных шкал могут служить наиболее распространенные системы CARS (Children Autistic Rating Scale) и ADI (Autism Diagnostic Interview Revised), которые разработали Е. Шоплер (Schopler, 1988) и М. Раттер (Rutter, 1978) соответственно. Несовершенство этих (как и остальных) традиционных методов оценки аутизма во многом определяется тем, что при их использовании личность экспериментатора не нейтральна: оценочные шкалы задаются исследователями и поэтому априорны, аттестуются только те качества, которые доступны постороннему на-

блюдению, и соответствующие баллы также выставляются экспертом. Этих недостатков лишен метод многомерного шкалирования.

В исследованиях аутизма на когнитивном уровне уже установлено, что дезорганизация социальных взаимодействий отчетливо связана с расстройством аффективной сферы вообще и эмоционального интеллекта, в частности (Никольская, 2000). Эмоциональный интеллект определяется как способность отслеживать (воспринимать) собственные и чужие эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий (Люсин, 2004). Эмоциональный интеллект частично пересекается с социальным интеллектом; зоной их пересечения является понимание чувств «другого», основанное на адекватном восприятии любых форм выражения его эмоций (Ушаков, 2004). Эти формы многообразны, однако фундаментальные характеристики эмоционального опыта наиболее определенно закреплены в мимике (Ekman, Friesan, 1978) и речи (Osgood, 1966). За восприятие мимических эмоциональных выражений и словесных обозначений эмоций отвечают когнитивные процессы разного уровня. Эмоциональное значение мимики в значительной степени обусловливается конфигурацией лицевого паттерна, и поэтому уровень, отвечающий за его оценку, может быть назван перцептивным. В отличие от этого, графические особенности слова почти не сказываются на понимании его смысла, и поэтому соответствующий уровень может быть определен как семантический. Возможно ли избирательное выпадение (или искажение) восприятия мимических и словесных обозначений эмоций, или при аутизме их нарушения всегда неразрывны? Остаются ли сохранными другие когнитивные операции при аномальном восприятии эмоциональных выражений?

Экспериментальное исследование, которое позволило бы подойти к решению этих вопросов, должно удовлетворять определенным требованиям. Во-первых, анализу должны быть доступны *рационально не контролируемые* субъективные процессы; во-вторых, сохранность *перцептивного и семантического* уровней восприятия эмоций надлежит исследовать независимо; наконец, в-третьих, селективность возможных нарушений восприятия эмоциональных выражений должна быть подтверждена (или опровергнута) проверкой сохранности *других когнитивных функций*. Удовлетворяющее этим требованиям сравнительное исследование комплекса когнитивных характеристик в норме и патологии позволяет осуществить используемый в данной работе метод многомерного шкалирования больших межстимульных различий. Анализу будут подвергнуты полученные с помощью этого метода пространственные модели мимических и словесных эмоциональных выражений, а также пространство цветоразличения, которое используется в качестве контрольного теста на избирательность отклонений

в области восприятия эмоций. Сравниваются результаты, полученные для испытуемого с синдромом Аспергера, и здоровых испытуемых.

Методика

Испытуемые. Основным испытуемым был 13-летний мальчик с диагнозом «синдром Аспергера». Диагноз был поставлен ему в Институте коррекционной педагогики, в котором он наблюдается с 4-летнего возраста и по настоящее время. Данный ребенок проявляет себя одаренным в области математики, но при этом не имеет простейших бытовых и социальных навыков. Анализ единичного случая позволил избежать нивелирования индивидуальных особенностей больного, а надежность полученных результатов была обеспечена путем их усреднения по большому количеству идентичных испытаний одного и того же испытуемого.

В контрольных экспериментах были задействованы здоровые дети: двое того же возраста, что и больной ребенок (13-и лет), а один – на четыре года младше его (9-и лет). Участие в исследовании испытуемого младшего возраста было необходимо для проверки версии о возможном отставании обследуемого больного в развитии. Данные, полученные на здоровых испытуемых, также рассматриваются индивидуально.

Стимульный материал и процедура экспериментов. Для получения эмпирических данных, необходимых для построения перцептивного и семантического пространства эмоциональных выражений, а также семантического цветового пространства были проведены три серии экспериментов соответственно. Каждая из серий включала 4 одинаковых опыта. В один день проводили 2 опыта с промежутком в 15 минут. Через 2 недели те же опыты повторяли.

В результате первой экспериментальной серии было получено перцептивное пространство эмоциональных выражений человеческого лица. В качестве стимулов использовалось 12 изображений различных эмоциональных выражений одного и того же лица, стандартизированных в системе FACS (Ekman, Friesan, 1978) (рисунок 1). В процессе экспериментов на экране монитора персонального компьютера IBM PC эти изображения предъявлялись попарно. Испытуемый должен был нажатием цифровой клавиши давать оценку степени различия между эмоциональными выражениями в каждой паре в баллах от 1 (минимальное различие) до 9 (максимальное различие). Длительность предъявления каждой пары изображений составляла 2 с. Интервал между предъявлениями пар стимулов составлял 2 с. Всего было предъявлено n (n–1) = 132 пары изображений. Каждая пара появлялась на экране монитора по 2 раза, чтобы сохранить симметрию относительно положения на экране каждого стимула в паре. Все предъявления

производились в случайном порядке. По окончании опыта оценки для каждой пары усреднялись. Такой эксперимент повторялся четыре раза – два раза в течение одного дня и еще два раза через две недели после первого испытания.



Рис. 1. Набор эмоциональных выражений лица, образующих эмоциональный круг Шлосберга (удовольствие – № 1, удивление – № 3, страх – № 5, печаль – № 7, отвращение – № 9, гнев – № 11, и снова удовольствие – № 12). Нумерация стимулов идет от верхнего левого изображения – № 1 до правого нижнего – № 12

Во второй серии экспериментов у того же больного определяли характеристики семантического пространства различения эмоций. Процедура данного эксперимента воспроизводила предыдущую, только стимулами в данном случае служили 13 названий эмоций: удовольствие, радость, удивление, изумление, спокойствие, отвращение, омерзение, страх, ужас, печаль, горе, злость и гнев. Каждая попарная комбинация из этих названий эмоций также предъявлялась дважды. Таким образом, в каждом эксперименте предъявлялось n (n–1) = 156 пар слов.

В третьей серии опытов было построено семантическое пространство цветовых названий с целью проверки избирательности нарушений в области восприятия эмоциональных выражений у данного больного. Для построения семантического пространства цветоразличения использовали названия 13 различных цветов. В набор стимулов входили названия основных цветов, составляющих цветовой круг Ньютона, и названия цветов, полученных их смешением. В остальном процедура эксперимента соответствовала принятому в данной работе стандарту.

Контрольные эксперименты, в которых принимали участие здоровые дети, проводились по схеме, полностью идентичной той, которая использовалась при работе с больным испытуемым.

Результаты опытов и их обработка

Экспериментальные данные обрабатывались индивидуально для каждого испытуемого. Значения субъективных различий каждой пары стимулов усреднялись сначала попарно (по данным одного опыта), а затем по четырем идентичным опытам. Средние оценки сводились в треугольные матрицы субъективных различий между соответствующими стимулами. Далее эти матрицы обрабатывались методом метрического многомерного шкалирования по алгоритму Крускала (Шепард, 1981; Терехина, 1986). В результате этой обработки для каждой матрицы было получено евклидово пространство, точки которого представляли соответствующие стимулы. В связи с общеизвестными геометрическими моделями для семантической (Osgood, 1966) и экспрессивной характеристик эмоций (Ekman, Friesan, 1978), эффективность пространственного решения оценивалась по значению стресса Крускала для первых нескольких осей. На рисунке 2 приводится характерный график значения стресса в зависимости от размерности полученного пространства для одной экспериментальной серии.

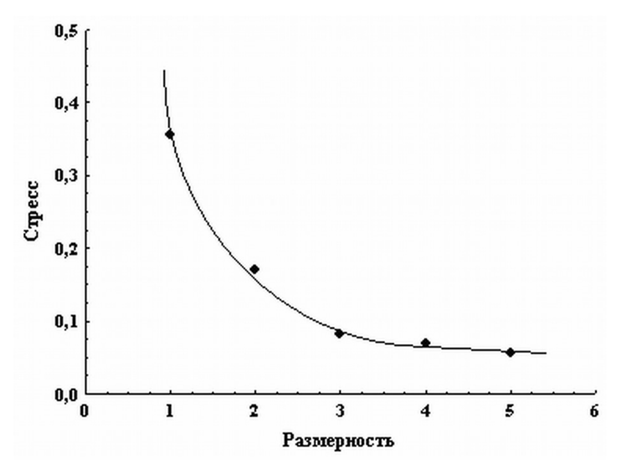


Рис. 2. График зависимости «стресса» (характеризующего вклад каждого измерения в многомерное пространство различения стимулов) от размерности (числа осей координат) субъективного пространства. Чем меньше «стресс», тем точнее межточечные расстояния в пространстве соответствуют оценкам межстимульных различий. Данный график показывает, что для представления данных необходимо не менее трех измерений. Дальнейшее увеличение размерности практически не уменьшает величины стресса, т. е. достигнуто максимально возможное соответствие

1. *Различение эмоциональной экспрессии лица испытуемым с синдромом Аспергера.* В результате анализа матрицы субъективных различий меж-

ду эмоциональными выражениями лица, приведенными на рисунке 1, было получено трехмерное перцептивное пространство восприятия мимических эмоциональных выражений. Основное внимание здесь будет направлено на рассмотрение плоскости первых двух осей этого пространства, определяющих классический эмоциональный круг Шлосберга (Schlosberg, 1941; Измайлов, Черноризов, 2006). Расположение стимулов-эмоций в виде проекции трехмерного пространства на эту плоскость представлено на рисунке 3. Число рядом с точкой обозначает номер стимула в соответствии с рисунком 1. Из рисунка 3 видно, что все стимулы разделились на четыре кластера в строгом соответствии с основными оппонентными парами: удовольствие (№ 1, 2, 12) – неудовольствие (№ 6, 7) и страх (№ 4, 5) – отвращение, гнев (№ 8, 9, 10, 11).

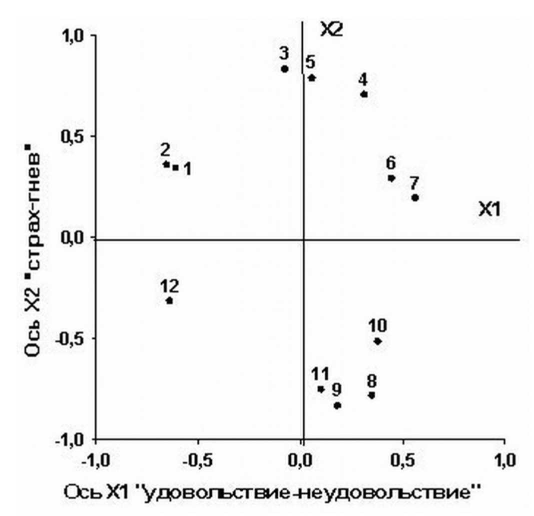


Рис. 3. Данные испытуемого с синдромом Аспергера. Конфигурация точек, соответствующих мимическим выражениям лица, в проекции X1X2. Числами обозначены стимулы, представленные на рисунке 1

Хотя внутри кластеров оппозиции «страх–гнев» стимулы мало упорядочены (что говорит о некотором дефекте процесса тонкой дифференциации эмоциональных выражений лица), сами кластеры полностью согласуются со структурой круга Шлосберга. Потому полученные данные можно рассматривать как свидетельство того, что восприятие эмоциональной экспрессии лица у данного испытуемого с синдромом Аспергера в целом соответствует типовым показателям нормы.

2. *Различение эмоций по их названиям*. Поскольку перцептивный уровень восприятия эмоций у исследуемого больного отклоняется от нормы незначительно, проверке на сохранность был подвергнут

семантический уровень восприятия эмоциональных выражений. Семантическое пространство названий эмоций, характеризующее того же испытуемого, представлено на рисунке 4.

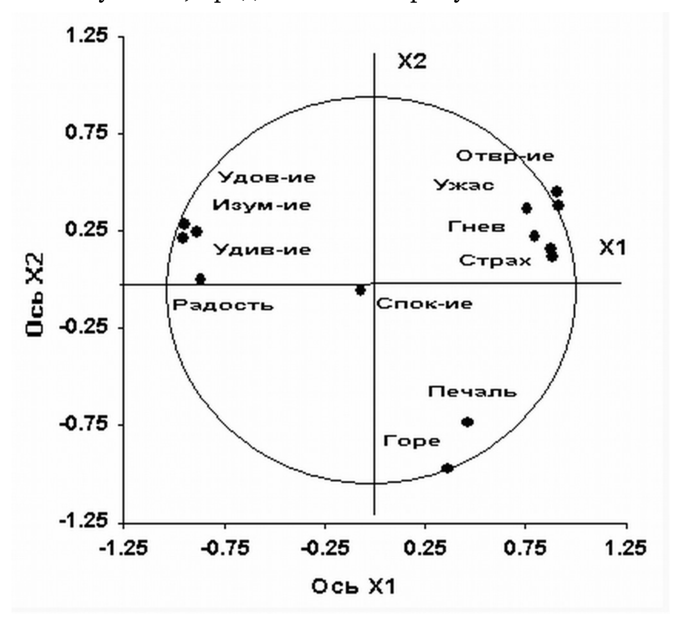


Рис. 4. Испытуемый с синдромом Аспергера. Конфигурация точек, соответствующих словесным обозначениям эмоций, в проекции на плоскость X1X2 трехмерного семантического пространства

Этот рисунок показывает, что в проекции семантического пространства на плоскость X1X2 центральной является точка, соответствующая «спокойствию», а остальные точки распадаются на три кластера. Внутри каждой из локальных групп точки-стимулы не упорядочены. Испытуемый не различает парные эмоции, такие как удивление–изумление, страх–ужас и т. п. (за исключением эмоций горе–печаль, составляющих отдельную группу). На одном полюсе оси X1 концентрируются названия положительных эмоций («радость», «удивление», «изумление» и «удовольствие»). Противоположный полюс занимает группа из названий шести отрицательных эмоций («отвращение», «ужас», «гнев», «страх», «омерзение» и «злоба») и, на некотором расстоянии от нее, третье объединение образуют названия «печаль» и «горе». Структура эмоционального круга, характерная для нормы, существенно нарушена. Осталась только одна оппозиция – «удовольствие–неудовольствие», а вторая оппозиция «страх–гнев» сжалась до одного неупорядоченного целого.

3. *Различение цветовых названий.* Обнаруженная деформация семантического эмоционального пространства у больного с синдромом Аспергера приводит к следующему вопросу: касается ли эта деформация только эмоциональных названий, или она распространяется на восприятие слов, обозначающих стимулы других категорий? Селективность нарушения словесных обозначений эмоций проверяли с помощью словаря цветовых названий. Семантическое пространство основных цветовых названий, также как и пространство базисных эмоций, хорошо проработано в научных исследованиях и может служить однозначным критерием оценки структуры семантического пространства отдельного испытуемого (Berlin, Key, 1969; Фрумкина, 1984; Shepard, Cooper, 1992; Izmailov, Sokolov, 1992). Результаты многомерного шкалировании межстимульных различий названий цветов представлены в соответствии с эталонной сферической моделью цветоразличения в виде четырехмерного пространства, образованного двумя хроматическими составляющими цвета (плоскость осей X1X2) и двумя ахроматическими (плоскость осей X3X4) (Izmailov, Sokolov, 1991, 1992; Измайлов и др., 1989). Данные, отражающие способность испытуемого с синдромом Аспергера различать названия цветов, приводятся на рисунке 5.

На рисунке 5а это пространство показано в проекции на хроматическую плоскость X1X2 и характеризуется расположением основных цветовых названий по периметру круга Ньютона, а ахроматических названий – в центре круга. Этот результат полностью согласуется со структурой типичного цветового семантического пространства. На рисунке 5б представлена проекция этих же точек на ахроматическую плоскость X3X4 в соответствии с двумерной моделью ахроматического зрения (Higgelund, 1992; Измайлов, 1981; Izmailov, Sokolov, 1991; Bimler, Paramey, Izmailov, 2006). Здесь цвета также расположены типичным образом в соответствии с их светлотой (субъективной яркостью) и белизной (характеристика, обратная насыщенности). Названия ахроматических цветов (белый, серый, черный) располагаются по внешней окружности, а названия хроматических цветов – по направлению от периферии к центру в соответствии с их насыщенностью. Характерный пример этого направления – последовательность названий «красный», «оранжевый», «желтый», «белый». Эти данные свидетельствуют о полном соответствии семантического цветового пространства испытуемого с синдромом Аспергера пространству обычного испытуемого. Иными словами, нарушения, выявленные в структуре эмоционального семантического пространства, не распространяются на семантику в целом.

4. *Возрастной аспект семантического пространства эмоций.* Поскольку у больного с синдромом Аспергера семантическое пространство

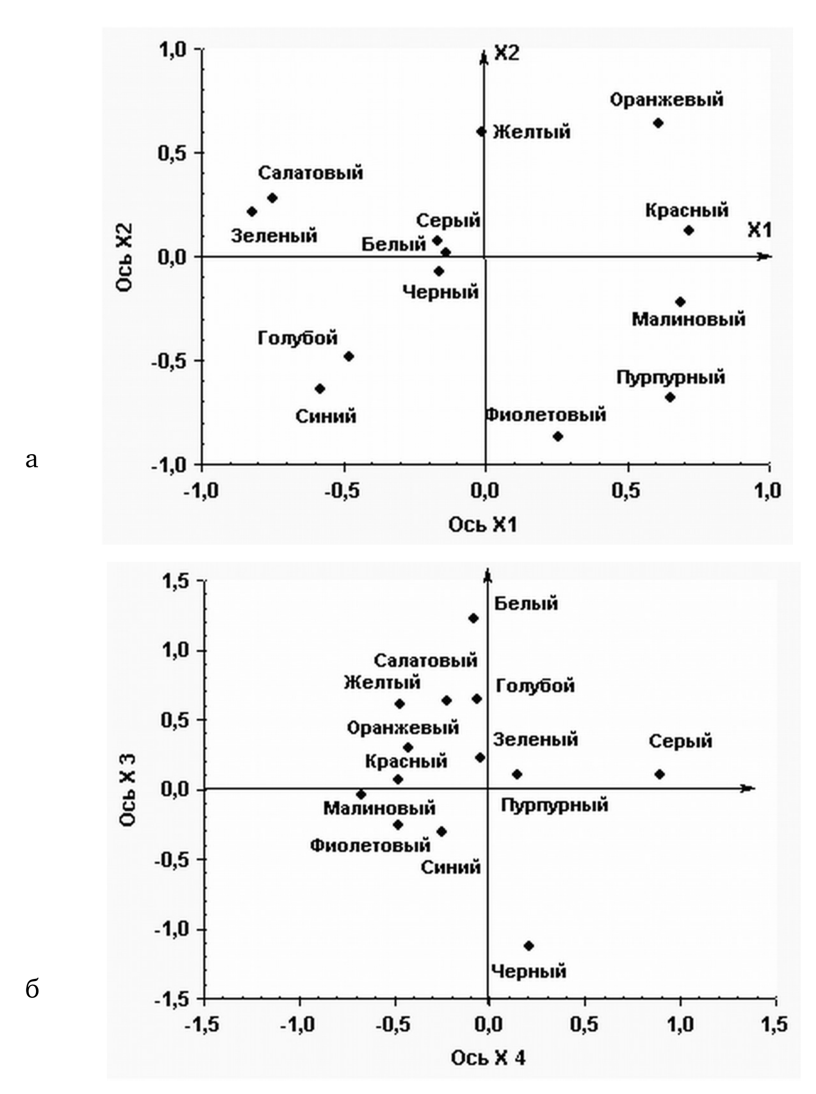


Рис. 5. Испытуемый с синдромом Аспергера. Конфигурация точек, соответствующих цветовым названиям: а) на хроматической плоскости X1X2 семантического цветового пространства, б) на ахроматической плоскости X3X4 этого пространства

эмоциональных названий деформировано, возникает еще один вопрос: не связан ли такой результат с возрастом испытуемого? Можно допустить, что в онтогенезе разные области семантического пространства могут формироваться с разной скоростью, тем более что развитие дифференциации цветовых названий подкрепляется широким рас-

пространением цветных объектов в окружающей среде и цветовыми упражнениями, которыми обычно насыщено раннее детство ребенка. В то же время опыт использования эмоциональных названий существенно ограничен – с одной стороны, субъективностью самих эмоциональных переживаний и, с другой стороны, значительно более поздним знакомством с художественной литературой, которая является основным источником усвоения словесных обозначений эмоций.

В связи с этим была проведена отдельная серия контрольных экспериментов по исследованию восприятия названий эмоций у двух здоровых школьников: того же (13 лет) возраста, что и больной испытуемый, и младшего (9 лет) возраста. С помощью экспериментальной процедуры, полностью идентичной той, которая использовалась в патологическом случае, были получены два индивидуальных пространства различения словесных обозначений эмоций для нормы 13-летнего возраста. Поскольку эти контрольные пространства принципиально идентичны, ограничимся рассмотрением одного из них, представленного на рисунке 6.

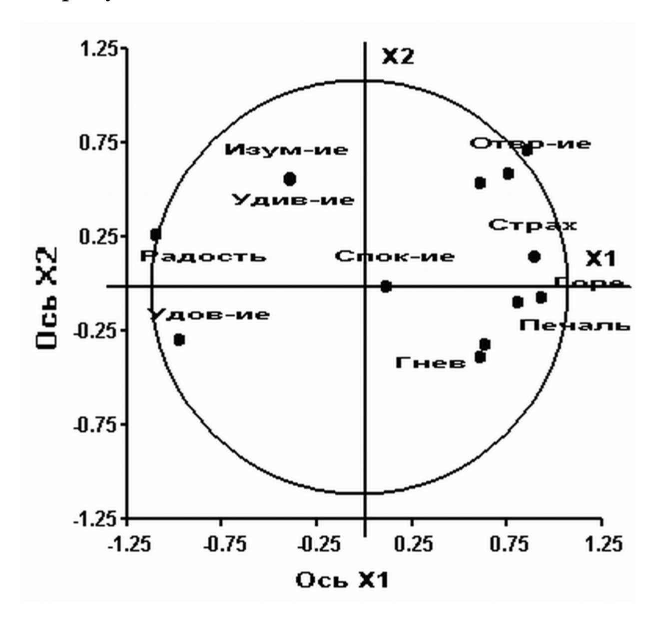


Рис. 6. Здоровый испытуемый 13 лет. Конфигурация точек-стимулов, соответствующих названиям эмоций, в проекции X1X2

Видны заметные отличия семантического пространства эмоциональных выражений здорового испытуемого того же возраста, что и больной ребенок, от семантического пространства последнего

(ср. с рисунком 4). В данном случае точки имеют тенденцию к распределению по периметру круга. Названия эмоций «удивление» и «изумление» отделяются от эмоций «радость» и «удовольствие». Нет резких границ между отдельными группами. Выделяется оппонентность не только по характеристике «удовольствие–неудовольствие», но и по характеристике «страх–гнев». Отчетливо разводятся названия парных (близких) эмоций (удивление–изумление, злость–гнев и т. п.). Таким образом, в отличие от патологического случая, различение эмоциональных названий данным здоровым испытуемым гораздо более дифференцировано и лучше согласуется со структурой эмоционального круга Шлосберга.

Теперь рассмотрим аналогичное пространство здоровой испытуемой младшего (девятилетнего) возраста. Это пространство представлено на рисунке 7.

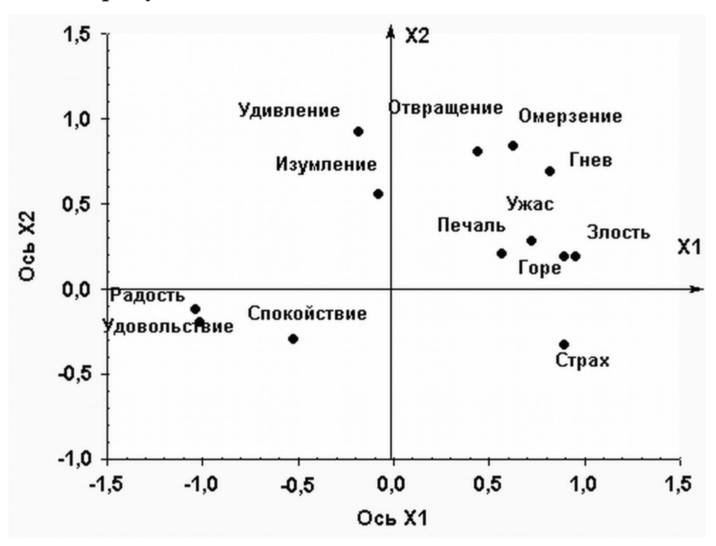


Рис. 7. Здоровая испытуемая 9 лет. Конфигурация точек-стимулов, соответствующих названиям эмоций, в проекции X1X2

Пространство испытуемой, которая была младше всех остальных на четыре года, отличается от пространства здоровых испытуемых старшего возраста обратным знаком оппозиции «гнев–страх». Во всем остальном локализация названий эмоций в семантическом пространстве этого ребенка имеет промежуточный характер по сравнению с данными для испытуемого с патологией Аспергера и здоровым испытуемым старшего возраста. В частности, из шести парных эмоций три пары (удовольствие–радость, отвращение–омерзение и удивление–изумление) выделяются четко, а названия пяти отрицательных эмоций смешались

в один кластер. У испытуемого с патологией Аспергера выделена только одна пара «горе–печаль», и плотно группируются не только отрицательные эмоции, но и положительные. Если у больного мы наблюдаем грубое деление практически всех эмоций на два полюса на основании их знака (положительные и отрицательные), то у испытуемой даже младшего возраста наблюдается гораздо более дифференцированное пространственное распределение эмоциональных названий с учетом не одной, а обеих оппонентных характеристик эмоций.

Обсуждение результатов

Основная цель данной работы состоит в апробации метода многомерного шкалирования на «улавливание» особенностей восприятия мимических и словесных эмоциональных выражений при синдроме Аспергера. При обследовании как больного, так и здоровых испытуемых здесь использовалась единая экспериментальная процедура, единые методы обработки первичных данных и единый способ их представления в унифицированных терминах апостериорных геометрических моделей.

Представление общих характеристик эмоций как геометрических измерений «эмоционального пространства» опирается на классические работы Вудвортса (Woodworth, 1938), Шлосберга (Schlosberg, 1941), Экмана (Ekman, Friesan, 1978) и Осгуда (Osgood, 1966). В моделях этих авторов основные эмоции, независимо от формы их выражения (мимической или словесной), представлены точками, образующими круговую траекторию на плоскости эмоционального тона. В данной структуре обнаруживаются две существенные особенности эмоций. Первую можно определить как эмоциональную оппонентность в силу очевидной полярности некоторых пар эмоций: гнев и страх, радость и печаль занимают на круге Шлосберга противоположные позиции. Второй принципиальной характеристикой является круговая упорядоченность базисных эмоций, выражающаяся в том, что каждая эмоция имеет определенное место в этой последовательности. Круговая модель Шлосберга, справедливая как для мимических, так и для словесных обозначений эмоций, в дальнейшем модифицировалась незначительно (Osgood, 1966) и поэтому может быть принята за нормативную геометрическую структуру базисных эмоций. Справедливость этого подтверждают геометрические модели восприятия эмоциональных выражений лица, построенные для взрослых испытуемых методом многомерного шкалирования (Измайлов и др., 1999; Izmailov et al., 2005). Поэтому результаты, полученные в настоящей работе, оцениваются относительно этого эталона.

Основной итог данной работы состоит в следующем: методом многомерного шкалирования показано, что при синдроме Аспергера

возможно не тотальное, а избирательное расстройство восприятия эмоциональных выражений. В данном случае это проявилось в нарушении восприятия словесных обозначений эмоций при сохранности восприятия эмоциональной мимики.

Вывод о сохранности восприятия эмоциональной экспрессии делается на основании того, что эмоциональное пространство, отражающее способность исследуемого больного к различению этих выражений, в проекции X1X2 (плоскость эмоционального тона) принципиально повторяет круг Шлосберга. В пространстве больного, как и в аналогичном пространстве здоровых испытуемых того же возраста, присутствуют основные показатели полноценности распознавания эмоций – их оппонентность и циркулярность. Оппонентность выражена противостоянием точек, соответствующих гневу–страху и радости–горю, а циркулярности соответствует упорядоченное расположение точек-эмоций на замкнутой траектории. Такая пространственная структура говорит о том, что у данного больного перцептивный уровень восприятия эмоциональных выражений остается сохранным.

Тем не менее, утверждение о сохранности восприятия эмоциональной мимики требует дополнительной аргументации ввиду следующего. Идентификация выражения лица связана с операциями разного уровня. Основу для распознавания эмоциональной экспрессии создает выделение очертаний рта, глаз и бровей, которые могут рассматриваться как линии разной ориентации, детектируемые нейронами затылочной коры (Hubel, Wiesel, 1962; Шевелев, Каменкович, Шараев, 2000). Целостное восприятие эмоционального выражения лица требует сверх того подключения нейронов височной коры (Perrett, Rolls, Caan, 1982; Rolls, 1984). Таким образом, субъективные оценки различий между эмоциональными выражениями лиц в норме содержат два вида зрительной информации: с одной стороны, это информация о конфигуративных различиях лицевых паттернов, а с другой стороны, это различия в эмоциональной экспрессии. Сложность, однако, состоит в том, что графические и эмоциональные характеристики лица неразрывны, и изменение его конфигуративного паттерна влечет за собой изменение эмоционального выражения. Поэтому нельзя исключить возможность того, что больной ребенок при инструкции распознавать эмоциональные выражения лиц оценивает только их конфигурации, пренебрегая смысловым значением сигналов. Этому противоречат результаты (неопубликованные данные), полученные на взрослых испытуемых с синдромом Аспергера. Они показывают, что комбинирование в едином эксперименте лиц разных людей с множеством эмоциональных выражений этих лиц не меняет структуры эмоционального пространства: точки, соответствующие одной эмоции,

но представленной на разных лицах, располагаются в одном локусе этого пространства.

Результат, свидетельствующий о том, что при синдроме Аспергера способность распознавать эмоциональную мимику может не утрачиваться, представляется важным ввиду следующего. Во многих клинических случаях с помощью нейропсихологических тестов зафиксирована сопутствующая этому заболеванию трудность уяснения значения тех экспрессивных жестов, которые в норме используются для передачи сложных эмоций и состояний. Особенно трудно таким больным «читать» выражения лиц и улавливать те эмоции, которые стоят за этими выражениями (Attwood et al., 1988; Gillberg, 1985). Предполагается, что данное отклонение является симптомом заболевания, поэтому обсуждается его включение в число диагностических критериев синдрома Аспергера (Gillberg, 1991). Наши данные, полученные с помощью метода многомерного шкалирования, говорят о том, что неспособность восприятия *эмоциональной мимики не обязательно сопутствует этому заболеванию*.

Согласно одной из гипотез (Wing, 1981; Frith, 1989), трудности при восприятии эмоций у аутиста могут быть связаны с тем, что он не может оценивать множество значений одного и того же сигнала в разных контекстах, понимая любой стимул буквально, только в прямом инструментальном смысле. Следствием этого является когнитивная патология, состоящая в неспособности выделять основное значения сигнала, отвлекаясь от его второстепенных элементов, т. е. в неспособности иерархической классификации сигналов. Это нарушение больше всего должно быть выражено в области словесной семантики, так как именно развитие речи подчиняется гибким и сложным правилам, задаваемым контекстом. Поэтому в нашей работе и была поставлена задача построения семантического пространства, отражающего возможности обследуемого испытуемого к восприятию словесных обозначений эмоций. Неупорядоченность точек-стимулов внутри каждого из трех локусов этого пространства означает, что испытуемый путает названия соседних близких эмоций, но названия эмоций одной группы не путаются с названиями двух других групп. Можно утверждать, что структура полученного семантического пространства имеет явно выраженный «классификационный» характер: множество точек образует не единую, регламентированную межстимульными различиями, траекторию, а разбито на изолированные группы, внутри которых отсутствуют упорядоченные метрические отношения. Аналогичная структура была получена в исследовании Ч. А. Измайлова и соавт. (Измайлов, Соколов, Сукретная, Шехтер, 1992), в котором прослежено изменение семантического пространства в ходе обучения искусственным цветовым названиям. В этой работе показано,

что на начальной стадии обучения, при недостаточном овладении заданным словарем, цветовые названия образуют семантические категории, фокусирующиеся у полюсов цветовой оппонентности. Это отражает «примитивную» категоризацию, заключающуюся в распределении объектов по классам на основании их наиболее явных отличительных признаков. И только когда обучение завершено и искусственный язык полностью освоен, семантическое пространство цветовых названий приближается к сферическому сенсорному цветовому пространству. У нашего больного семантическое пространство эмоциональных выражений принципиально повторяет структуру, складывающуюся на начальной стадии языкового обучения, и это, очевидно, свидетельствует о неполноте его семантических знаний.

Как показывают данные контрольных экспериментов со здоровыми детьми, семантическая неподготовленность больного определяется спецификой синдрома Аспергера и не характерна для здоровых детей его возраста. Каждое из пространств здоровых испытуемых, имея свои частные особенности, принципиально совпадает с упорядоченной структурой эмоционального круга Шлосберга. Из этого следует, что грубое двухполюсное «классификационное» семантическое пространство эмоциональных выражений не связано с возрастом больного, а является симптомом его заболевания.

Возникает вопрос: связано ли в данном случае несовершенство восприятия словесных обозначений эмоций с задержкой развития или является более устойчивым дефектом больного испытуемого? Семантическое пространство эмоциональных выражений здорового ребенка, который был на четыре года младше ребенка с синдромом Аспергера, показывает, что, несмотря на индивидуальные особенности, субъективное пространство названий эмоций здорового испытуемого 9-летнего возраста характеризуется гораздо большей упорядоченностью, чем аналогичное пространство больного 13 лет. Это может служить доводом в пользу того, что недоразвитие словесной семантики у исследуемого больного связано не с отставанием в развитии, а является, по-видимому, устойчивой особенностью его патологии.

Распространяется ли выявленный дефект на любую семантическую информацию, или он избирателен, т. е. касается только субпроцессов, ответственных за восприятие словесных обозначений эмоций? Одно из существующих представлений об аутизме состоит в том, что при данной патологии *любая* информация обрабатывается иначе, нежели в норме (Питерс, 2003). Избирательность нарушения восприятия словесных выражений эмоций в данной работе проверялась с помощью контроля сохранности восприятия других речевых структур, в частности, словесных обозначений цветов. Эта проверка показала,

что семантическое пространство цветовых названий нашего больного полностью соответствует эталонному цветовому пространству взрослого трихромата. Таким образом, его цветовая семантика полностью сформирована и целостна, что свидетельствует об избирательности семантических нарушений. Факт сохранности цветового словаря у обследованного нами больного интересен еще и тем, что в литературе (Питерс, 2003) описаны случаи, когда некоторые аутичные больные испытывали значительные затруднения при работе именно с цветом. Это еще раз говорит о сложности и неуниверсальности проявлений данного заболевания. Метод многомерного шкалирования больших межстимульных различий, использованный в данной работе, позволяет «высветить» когнитивную сферу каждого больного индивидуально.

Итак, основным итогом данной работы является то, что с помощью многомерного шкалирования продемонстрирован случай несоответствия между пониманием мимических и словесных обозначений эмоций. Это выражается в том, что, при сохранности перцептивного «эмоционального» пространства, семантическое пространство названий эмоций деформировано. Такое несовпадение можно расценивать как определенную патологию, поскольку в норме семантическое пространство названий основных эмоций, так же как пространство названий основных цветов, совпадает с перцептивным пространством соответствующих этим названиям эмоциональных переживаний и цветовых образов (Архипкина, 1981; Osgood, 1966; Фрумкина, 1984; Izmailov, Sokolov, 1992). Сохранность перцептивной функции говорит и о том, что у исследуемого ребенка трудности в речевой сфере обусловлены не образным восприятием слова, а семантическим уровнем, который обеспечивает способность понимать речь и придавать ей смысл, а также с уровнем прагматики, связанным с возможностью использовать речь в коммуникативных целях.

Выводы

1 При комплексном обследовании когнитивных функций больного с синдромом Аспергера продемонстрирована эффективность метода многомерного шкалирования больших межстимульных различий.
2 Показано, что у данного больного, при сохранности восприятия мимических эмоциональных выражений, нарушено восприятие словесных выражений эмоций.
3 Неполнота словаря названий эмоций связана не с возрастом больного, а является симптомом его заболевания.
4 Выявленный дефект локален, поскольку нарушение восприятия названий эмоций не затрагивает другой (цветовой) семантической области.

Литература

Архипкина О. С. Реконструкция субъективного семантического пространства, означающего эмоциональные состояния // Вестн. Моск. ун-та. 1981. Сер. 14. Психология. № 2. С. 40–46.

Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001.

Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000.

Измайлов Ч. А. Сферическая модель цветоразличения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Измайлов Ч. А. Многомерное шкалирование ахроматической составляющей цвета // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений. Материалы советско-американского симпозиума. М.: Наука, 1981. С. 98–110.

Измайлов, Ч. А., Ласточкина М. Н., Полянская Г. Н., Соколов Е. Н. Различение линий и углов зрительной системой // Вестн. Моск. ун-та. 1988. Сер. 14. Психология. № 1. С. 41–50.

Измайлов Ч. А., Соколов Е. Н., Сукретная Л. П., Шехтер Л. М. Семантическое пространство искусственных цветовых названий // Вестн. Моск. ун-та. 1992. Сер. 14. № 1. С. 3–14.

Измайлов Ч. А., Соколов Е. Н., Черноризов А. М. Психофизиология цветового зрения. М.: Из-во Моск. ун-та, 1989.

Измайлов Ч. А., Коршунова С. Г., Соколов Е. Н. Сферическая модель различения эмоциональных выражений схематического лица // Журнал высшей нервной деятельности. 1999. Т. 49. № 2. С. 186–199.

Измайлов Ч. А., Черноризов А. М. Язык восприятия и мозг // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 2. № 4. С. 22–52.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: теория, измерение. исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–38.

Никольская О. С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2000.

Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Владос, 2003.

Терехина А. Ю. Анализ данных методами многомерного шкалирования. М., 1986.

Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение. исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 11–28.

Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. М.: Наука, 1984.

Шевелев И. А., Каменкович В. М., Шараев Г. А. Относительное значение линий и углов геометрических фигур для их опознания человеком // Журнал ВНД. 2000. Т. 50. № 3. С. 403–409.

Шепард Р. Многомерное шкалирование и неметрические представления // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений. М., 1981. С. 84–97.

Asperger H. Die autistischen Psychopathen. Kindesalter // Archiv fuer Psychiatrie und Nervenkrankheiten. 1944. V. 117. P. 76–136.
Attwood A. H., Frith U., Hermelin B. The undestanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children. 1988.
Berlin B., Kay P. Basic Color Terms. Their Universality and Evolution. Berkeley: University of California Press, 1969 (Reprinted 1991).
Bimler D., Kirkland J. Categorical perception of facial expressions of emotion: Evidence from multidimensional scaling // Cognition and emotion. 2001. V. 15. № 5. P. 633–658.
Bimler D. L., Paramei G. V., Izmailov Ch. A. A whiter shade of pale, a blacker shade of dark. Parameters of spatially induced blackness // Visual Neuroscience. 2006. V. 23. № 4. P. 1–4.
Bimler D., Paramei G. V. Facial-expression affective attributes and their configural correlates: components and categories // The Spanish Journal of Psychology. 2006. V. 9. № 1. P. 19–31.
Bleuler E. The prognosis of dementia praecox. The group of schizophrenias. English translation // The clinical roots of the schizophrenia concept / Ed. by J. Cutting, M. Sheperd. Cambridge: Cambridge University Press. 1908.
Ekman P., Friesan W. V. Facial action coding system. Manual. Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press, 1978.
Frith U. Autism. Explaining the enigma. Oxford, Basic Blackwell, 1989.
Gillberg C. Asperger's syndrome and recurrent psychosisa case study // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1985. V. 15. P. 389–397.
Gillberg C. Clinical and nutrobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies // Autism and Asperger Syndrome / Ed. by U. Frith. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
Heggelund P. A bidimensional theory of achromatic color vision // Vision Research. 1992. V. 32. P. 2107–2119.
Hubel D. N., Wiesel T. N. Receptive fields, binocular integration and functional architecture in the cat's visual cortex // Journal of Physiology. 1962. V. 160. P. 106–154.
Izmailov Ch. A., Sokolov E. N., Zimachev M. M. Automatic color vision diagnostics // Soviet Psychology Springer. 1984. V. 22. P. 58–76.
Izmailov Ch. A., Sokolov E. N. Spherical model of color and brightness discrimination // Psychological Science. 1991. V. 2. P. 249–259.
Izmailov Ch. A., Sokolov E. N. A semantic space of color names // Psychological Science. 1992. V. 3. № 2. P. 105–111.
Izmailov Ch. A., Sokolov E. N., Korshunova S. G. Multidimensional scaling of schematically represented faces based on dissimilarity estimates and evoked potentials of differences (EPD) amplitudes // The Spanish Journal of Psychology. 2005. V. 8. P. 119–133.
Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // Nervous Child. 1943. № 2. P. 217–250.

Kruskal J.B. Nonmetric multidimensional scaling. A numerical method // Psychometrika. 1964. V. 29. № 2. P. 115–129.
Lindsley D.B. Psychophysiology and motivation // Nebraska Symposium on Motivation / Ed. by M.R. Jones. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1957. P. 44–105.
Osgood C.E. Dimensionality of the semantic space for communication via facial expressions // Scandinavian Journal of Psychology. 1966. P. 1–30.
Paramei G. V., Izmailov Ch.A., Sokolov E.N. Multidimensional scaling of large chromatic differences by normal and color-deficient subjects // Psychological Science. 1991. V. 2. P. 244–248.
Perrett D.I., Rolls E.T., Caan W. Visual neurons responsive to faces in the monkey temporal cortex // Exptl. Brain Res. 1982. V. 47. P. 329–342.
Rolls E.T. Neurons in the cortex of the temporal lobe and in the amygdala of the monkey with responses selective to faces // Human Neurobiol. 1984. V. 3. P. 209–222.
Rutter M. Diagnosis and Definitions // Autism: A reappraisal of Concepts and Treatment / Ed. by M. Rutter, E. Schopler. Plenum Press, 1978. P. 1–26.
Shepard R.N. The analysis of proximities: Multidimensional scaling with an unknown distance function // Psychometrika. 1962. V. 27. P. 125–140.
Shepard R.N., Cooper L.A. Representation of colors in the blind, color-blind, and normally sighted // Psychological Science. 1992. V. 3 (2). P. 97–104.
Schlosberg H.S. A scale for the judgment of facial expressions // Journal of Experimental Psychology. 1941. V. 29. P. 497–510.
Schopler E., Mesibov G. Diagnosis and Assessment in Autism. New York: Plenum Press, 1988.
Steffenburg S., Gillberg C. Autism and autistic-like conditions in Swedish rural and areas: population study // British Journal of Psychiatry. 1986. V. 149. P. 81–87.
Steffenburg S. Neuropsychiatric assessment of children with autism: a population-based study // Developmental Medicine and Child Neurology. 1991. V. 33. P. 495–511.
Torgerson W.S. Theory and Methods of Scaling. New York, 1958.
Wing L. Language, social and cognitive impairments in autism and severe retardation // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1981. V. 11. P. 39–45.
Woodworth R.S. Experimental psychology. New York: Henry Holt & Co., 1938.

Прикладные аспекты и методы измерения

В психометрических поисках социального интеллекта

С. С. Белова

Социальный интеллект – классический для психологии способностей термин. Стало традицией упоминать идущее от Э. Торндайка деление способностей на абстрактный, механический и социальный интеллект, которые связаны, соответственно, с оперированием идеями, конкретными предметами, людьми. Последний был определен как «способность понимать людей… и управлять ими, поступать мудро в человеческих отношениях» (Thorndike, 1920, p. 228). И хотя трехкомпонентая модель Торндайка – не более чем метафора, ее роль оказалась решающей для рождения нового конструкта.

Разработка теоретических моделей социального интеллекта и его психометрическое обоснование оказались не простыми. Почти 90-летняя история его изучения не может сравниться с триумфальным шествием исследований общего интеллекта: здесь были периоды обескураживающих результатов и возрождающихся надежд, авторского и методического солирования и многоголосия. Современное положение дел таково, что по активности изучения социальный интеллект занимает более скромные позиции по сравнению с популярным эмоциональным интеллектом. Вместе с тем, тема социальных способностей как отдельного проявления индивидуальности не исчерпана. Свидетельство этому – новый виток исследований начала XXI в. и продолжающиеся дискуссии о том, можно ли теоретически рассуждать об интеллекте в приложении к социальному содержанию. Автор этих строк видит свою задачу в описании ключевых событий в эмпирических поисках социального интеллекта, предпринимавшихся в зарубежной психологии с 1920-х годов до настоящего времени, и обозначении их современных тенденций.

НИР проведена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг., поддержана грантами РГНФ № 07-06-00469а, 08–06-00755а, грантом Президента РФ МК № 1980.2007.6.

Социальный интеллект: основы оценки конструктной валидности

Введение в научный лексикон нового конструкта и разработка инструмента его измерения предполагает эмпирическое обоснование конструктной валидности последнего. Она показывает, в какой степени результаты теста могут рассматриваться в качестве меры некоторого теоретического конструкта. В более широком контексте процесс конструктной валидизации является способом тестирования психологических теорий – совокупности умозаключений о взаимоотношениях психологических конструктов.

В области социальных способностей доказательство конструктной валидности является особо актуальной задачей, поскольку термины зачастую начинают научную жизнь благодаря своей интуитивной понятности и привлекательности. Так, в последние годы мы переживаем нашествие новых конструктов способностей – эмоциональный, практический, межличностный, множественные интеллекты – и оказываемся перед лицом новых задач валидизации. Трудно не согласиться с мнением, что социальному интеллекту и близким ему конструктам «вероятно, не повезло с тем, что ярлык „интеллект“ был приписан им до того, как были получены доказательства, подтверждающие обоснованность этого» (Austin, Saklofske, 2005, p. 122). И как построить доказательство, благодаря которому социальный интеллект полноправно вошел бы в интеллектуальный психометрический пантеон?

Представляется, что обоснованность доказательства должна вытекать из трех условий: 1) применения современной статистической методологии; 2) содержательного соотнесения нового конструкта с психологическими конструктами, имеющими четкое эмпирическое обоснование; 3) операционализации конструкта как интеллектуального (когнитивного) по своему существу. Рассмотрим эти условия последовательно.

Начиная с 1950-х годов предпринимаются серьезные попытки обозначить теоретические и методологические стандарты конструктной валидизации. В первую очередь они связаны с идеей номологической сети и с идеей измерения множественных признаков множественными методами.

Номологическая сеть, по мысли Л. Кронбаха и П. Мила, представляет собой сеть закономерных связей: а) между теоретическими конструктами; б) между теоретическими конструктами и соответствующими им наблюдаемыми переменными, в) между наблюдаемыми переменными (Cronbach, Meehl, 1955). Разработка такой схемы исследователем является отправной позицией в случае введения нового конструкта в существующую номологическую сеть, необхо-

димой идеологической подоплекой доказательства его конструктной валидности. Новый конструкт должен быть априорно локализован в системе понятий, описывающих индивидуальные различия таким образом, чтобы теория была связной, логически последовательной, прописывающей соответствия между конструктом и его поведенческими проявлениями.

Подход «множественные признаки – множественные методы»* (МПММ), предложенный Д. Кэмпбеллом и Д. Фиске, представляет собой конкретную методологию оценки конструктной валидности (Campbell, Fiske, 1959; Анастази, Урбина, 2006). Он предполагает измерение нескольких психологических свойств (признаков), связи между которыми интересуют исследователя, с помощью одинакового с точки зрения формата набора методик. Смысл такого дизайна – в изучении взаимосвязей между свойствами, причем принимается во внимание влияние используемого метода на дисперсию данных.

Например, академический и социальный интеллект измеряются каждый с помощью соответствующего вербального теста, невербального теста, методики самооценки и т. д. Далее анализируется матрица корреляций между результатами этих измерений в двух отношениях. Методика обладает конвергентной валидностью в случае ее высоких корреляций с другими измерениями данного свойства и дискриминантной валидностью в случае отсутствия корреляций с измерениями свойств, с которыми, исходя из теоретических предположений, связей быть не должно. В итоге доказательство конструктной валидности методики складывается из демонстрации ее конвергентной и дискриминантной валидности. Конструктная валидность считается удовлетворительной, если результаты измерения каждого свойства различными методами коррелируют между собой в большей степени, чем разные свойства, измеренные разными методами, и разные свойства, измеренные одним методом.

Однако принятие решения об удовлетворительности валидности в подходе МПММ – не строгая статистическая процедура, а субъективное суждение исследователя, что особенно проблематично в случае неоднозначных данных. Главный же подводный камень здесь кроется в том, что оценка «конвергентных» и «дискриминантных» коэффициентов корреляции «на глазок» не позволяет надежно оценить возможное влияние фактора метода измерения на дисперсию данных. И хотя сам подход Д. Кэмпбелла и Д. Фиске оценивается как классический и даже знаковый для задач валидизации, вопрос о более совершенных статистических способах работы с такими данными продолжает активно разрабатываться (Smith, 2005).

---

* The Multitrait – Multimethod Approach (MTMM).

Более современной альтернативой корреляционному и эксплораторному факторному анализу в области валидизации стало применение метода моделирования структурными уравнениями (в частности, конфирматорного факторного анализа, КФА) к данным, полученных в дизайне МПММ (Cole, 1987; Ferketich et al., 1991; Figueredo et al., 1991; Григоренко, 1994). КФА дает более четкие и весомые ориентиры для оценки психометрических параметров в различных вариантах эксперимента (с использованием одного или нескольких методов измерения, одного или нескольких измеряемых свойств). Он предполагает задание теоретической модели, представляющей собой систему латентных факторов, которые соответствуют измеряемым свойствам и методам измерения и находятся между собой в определенных отношениях (поэтому в сравнении с эксплораторным факторным анализом снимается проблема интерпретации факторов). Дискриминантная валидность оценивается по корреляциям между латентными факторами-свойствами, конвергентная – по нагрузкам манифестных переменных (конкретных измерений) на соответствующий латентный фактор-свойство. При этом КФА делит дисперсию на части, соответствующие свойству, методу и ошибке измерения таким образом, что ожидаемые значения корреляций между латентными переменными не зависят от надежности манифестных переменных. Показатели соответствия модели эмпирическим данным являются более серьезным основанием для принятия или отвержения модели и, соответственно, выводов, чем субъективная оценка корреляций между манифестными переменными. Кроме того, КФА позволяет сравнивать вложенные (альтернативные) модели, что дает возможность ясной оценки степени конвергентной валидности, дискриминантной валидности и дисперсии метода в МПММ-дизайне.

Изучение вопроса о том, существует ли социальный интеллект как уникальный, эмпирически обоснованный конструкт, развивалась одновременно как со статистической методологией, так и с общей теорией интеллекта. Это с неизбежностью привело к тому, что сегодня сложно оценить соответствие давних результатов современным стандартам исследований. Как будет прослеживаться в предлагаемом ниже обзоре, в период с 1920-х по 1990-е годы количество противоречий в результатах и их уязвимость были очень велики. Попытки повторного анализа предпринимаются лишь в случае доступности данных, что не часто. И лишь в 1990-е годы подход к оценке конструктной валидности социального интеллекта начал приобретать современные черты.

Оставив в стороне статистическую сторону дела, обратимся к содержательному вопросу: какими должны быть взаимосвязи социального интеллекта с другими психологическими конструктами?

Современный «*g*-центричный» взгляд на интеллект как на иерархию способностей полагает логичным существование положительных корреляций с другими измерениями интеллекта – статистически значимых, но не очень высоких по своим значениям (Austin, Saklofske, 2005; Gottfredson, 2003a; Neubauer, Freudenthaler, 2005). В основе такого подхода лежит трактовка социального интеллекта именно как способности, т. е. по природе своей когнитивного образования. Эта позиция разделяется большинством теоретиков психометрического направления, за исключением, пожалуй, Р. Стернберга с соавторами, не очень убедительно отстаивающих возможность альтернативы традиционному фактору *g* (независимого общего фактора практического интеллекта) (Strenberg, 2003; Gottfredson, 2003a, b).

Особую, и пока не изученную достаточно глубоко, тему составляет соположение социального интеллекта с другими «социальными способностями» (в первую очередь, эмоциональным интеллектом) и личностными особенностями. Во всех случаях представляется важным обращение к современным, эмпирически обоснованным многомерным моделям этих конструктов.

Третий момент, важный для полноценной конструктной валидизации социального интеллекта, касается характера его операционализации. Помимо необходимо высокого с психометрической точки зрения качества, методики измерения интеллекта должны отвечать особым требованиям. Во-первых, они должны представлять собой задачи, предполагающие существование правильных ответов. Во-вторых, решение этих задач должно предусматривать минимальность необходимого объема знаний, чтобы стало возможным выявление именно интеллектуального фактора, отличного от фактора компетентности. В-третьих, операционализация интеллектуального конструкта должна быть системной, т. е. охватывать различные аспекты способности и релевантного ей предметного содержания, что должно выражаться в разнообразии возможных задач. Так сложилось, что далеко не всегда социальный интеллект с теоретической точки зрения рассматривался именно с этих позиций, акцентирующих его когнитивную сущность. «Социальный интеллект» оказался широким термином, под сенью которого нашли пристанище очень разные феномены – от когнитивных операций на социальном материале до самооценки и даже внешней оценки социальной компетентности, эффективности в реальном поведении (социометрия!). Научную историю, как и любую другую, невозможно переписать и «отменить» опыт применения термина. Однако когнитивная линия в почти вековом психометрическом поиске социального интеллекта является ведущей и предлагает наиболее ясные, хотя и не лишенные проблематичности, перспективы в обосновании статуса этого конструкта.

Конструктная валидность – сложное многоаспектное явление. Достаточно ли должной операционализации и достоверных связей, выявленных с помощью адекватных статистических процедур, для того, чтобы придать весомость психометрическому статусу социального интеллекта? Ряд авторов высказывают мнение, что его психометрический статус может быть также подкреплен инкрементной валидностью, отличной от предсказательной силы традиционных предикторов в отношении внешних критериев, ее стабильностью во времени, наличием физиологических коррелятов (Weis, 2008; Austin, Saklofske, 2005; Brody, 2004). Однако эти вопросы остаются за рамками данной статьи – из-за того, что во многом являются делом научных исследований будущего.

Конструкт в поисках данных: начало психометрического пути

Ранние психометрические исследования социального интеллекта обращались преимущественно к двум вариантам его тестовой операционализации.

Первый из них – многофакторный тест социального интеллекта Джорджа Вашингтона*, разработанный Тельмой Хант с соавторами в 1928 г. и «господствовавший» в США вплоть до 1960-х годов. Теоретически социальный интеллект определялся очень широко и трудноуловимо: как способность обходиться с людьми. Формат тестовых заданий был либо исключительно вербальным (например, субтесты: оценка социальных ситуаций, распознавание внутренних состояний, стоящих за словесными описаниями, чувство юмора), либо предполагал предъявление фотографий людей и их вербальную оценку (память на имена и лица).

В качестве внешних критериев использовались профессиональный статус испытуемых, участие во внепрограммных мероприятиях (для студентов), оценка руководителем способности подчиненного ладить с людьми. Однако незамедлительно самими авторами было показано, что суммарная оценка по тесту Джорджа Вашингтона относительно высоко коррелирует с показателями академического интеллекта по активно использовавшемуся в то время тесту способностей ($r = 0{,}54$, The George Washington University Mental Alertness Test, GWMAT). В последующее десятилетие любая попытка продемонстрировать дискриминантную валидность теста по отношению к академическому интеллекту обнаруживала положительные корреляции порядка 0,6 – это убедительно свидетельствовало, что не существует оснований говорить о социальном интеллекте как об отдельном конструкте, измеряемом тестом Хант (Kihlstrom, Cantor, 2000; Landy, 2006,

* The George Washington Social Intelligence Test, GWSIT.

p. 94). К 1960-м годам самые серьезные психометристы и дифференциальные психологи (Р. Торндайк, Л. Кронбах, А. Анастази, Д. Векслер) решительно низвергли этот «слабенький тест общего интеллекта».

Второе значительное психометрическое направление развивалось в 1960-х годах в рамках известной структурной теории интеллекта Дж. Гилфорда. В данной модели социальный интеллект соотносился с поведенческим предметным содержанием, и для двух типов интеллектуальных операций – познание и дивергентная продуктивность – были сконструированы тесты.

Для операции «познание» существует две версии теста – шестифакторная (1966) и четырехфакторная (1976)*. Заинтересованный читатель может найти данные об использовании последней версии и в нашей стране (Люсин, Михеева, 2004; Михайлова, 1996). Авторы определили категорию «познание поведения» как «способность судить о людях… [в отношении их] чувств, мотивов, мыслей, намерений, установок и других психологических диспозиций, которая может влиять на социальное поведение индивида» (по: Kihlstrom, Cantor, 2000, p. 361). Субтесты этих методик определялись третьим измерением модели – характером результата познания (элементы, классы, отношения, системы, трансформации, импликации), и были представлены преимущественно заданиями, в которых было необходимо оперировать невербальным материалом.

Современными авторами дается критическая оценка психометрических свойств обеих версий теста. Д. Ромни и М. Пирит применили КФА к оригинальным данным разработчиков шестифакторной версии и обнаружили, что наилучшим образом им соответствует однофакторное решение (Romney, Pyryt, 1999). Это не единственное свидетельство проблематичности многофакторных моделей Гилфорда: не удалось эмпирически подтвердить существование шести факторов немецкому автору П. Пробсту (1982, по: Weis, 2002), четырех факторов – Д. В. Люсину и Н. Д. Михеевой (Люсин, Михеева, 2004). Невысокая внутренняя согласованность отдельных субтестов также неоднократно отмечалась в указанных публикациях.

Данные о конструктной валидности теста М. О'Салливен и Дж. Гилфорда противоречивы и, к сожалению, не все они оказались доступны автору этих строк в полнотекстовом варианте. Нормативное исследование, выполненное авторами шестифакторного теста на выборке из 306 студентов, подтвердило независимость социального интеллекта от других интеллектуальных способностей, предполагаемых структурной моделью (включая креативный социальный интеллект) (по: Kihlstrom, Cantor, 2000). П. Пробст также свидетельствует о дискриминантной

* Авторы шестифакторной версии – М. О'Салливен, Дж. Гилфорд, Р. Демилль. Авторы четырехфакторной версии – М. О'Салливен и Дж. Гилфорд.

валидности этой версии теста (1982, по: Weis, 2002). Однако в работе Р. Риджио с соавторами выделился фактор, в котором объединились четырехфакторный тест и шкала интеллекта взрослых Векслера, не коррелировавший с авторской методикой самооценки социальных умений (Riggio et al., 1991).

Тест же креативного социального интеллекта, созданный М. Хендриксом, Дж. Гилфордом и Р. Хепфнером в 1969 г., не получил такого широкого распространения, как описанные выше тесты. Он представлял собой набор из 22 тестов дивергентного мышления в области поведенческого предметного содержания, различающихся результатами познания (традиционными для модели Гилфорда). Оценка конструктной валидности этой методики осуществлялась разработчиками по отношению к ряду других способностей, постулируемым кубической 120-факторной моделью Гилфорда. А именно, дискриминантная валидность была признана высокой по отношению к дивергентному мышлению в семантической предметной области и конвергентному мышлению в поведенческой области. Эти результаты были позднее воспроизведены С. Чен и В. Майкл при повторном анализе исходных данных с использованием КФА (Chen, Michael, 1993). К началу 1970-х годов линия разработок тестов в рамках модели Гилфорда практически сошла на нет.

Таким образом, два значительных психометрических направления каждое в свое время привели к скромным результатам в эмпирическом выявлении социального интеллекта. Сегодня эти тестовые батареи рассматриваются как достояние истории, хотя справедливости ради нужно отметить, что отдельные субтесты все же используются и в современных работах для операционализации отдельных компонентов социального интеллекта. Кроме того, именно в этих работах впервые прозвучали идеи о многомерности социального интеллекта, о составляющих его когнитивных операциях и поведенческих проявлениях, о проблематичности вербального формата методик для его измерения.

Подход к социальному интеллекту в рамках модели Дж. Гилфорда, обоснованно подвергнутый критике в свое время, все же представляет собой редкий (точнее сказать, единственный) случай последовательного теоретизирования, встраивающего социальный интеллект в систему интеллектуальных способностей. Последующие работы, как будет показано далее, оказались в меньшей степени направляемы многомерными теоретическими построениями.

Социальный интеллект: метод имеет значение?

Альтернативой психометрическому мейнстриму, о котором говорилось выше, явились многочисленные попытки дать определение социального интеллекта и операционализировать отдельные его составляющие. Часть из них была предпринята еще в 1940–1950-х

годах, самые значительные – с конца 1970-х до середины 1990-х гг. Осмысление результатов этих работ дало мощный толчок развитию идеи, что успешность выявления социального интеллекта как независимого конструкта чувствительна к особенностям метода его измерения. Эта мысль, высказанная еще в 1920 г. Э. Л. Торндайком, сомневавшимся в возможности измерения социальных способностей вербальными тестами, привлекла в этот период большое внимание. Рассмотрим последовательно опыт использования вербальных и невербальных тестов, методик оценки реального поведения и самооценки социального интеллекта.

Вербальные тесты: социальный интеллект ускользает

В своей известной работе 1978 г. Д. Китинг *a priori* выделил три составляющие социального интеллекта: способность к формальным умозаключениям о взаимоотношениях индивида и общества; способность к умозаключениям, касающимся межличностного взаимодействия; способность к компетентному социальному поведению (Keating, 1978). Первые две способности очерчивают когнитивные измерения социального интеллекта, третья – его поведенческое проявление. Соответственно были подобраны методики:

1) методика количественной оценки способности к моральным суждениям по Л. Кольбергу (The Defining Issues Test, автор – Дж. Р. Рест, 1974);
2) тест социального инсайта, в 25 заданиях которого описаны ситуации конфликта между персонажами, и необходимо выбрать наиболее логичное или вероятное объяснение, продолжение или комментарий из предложенных (The Social Insight Test, автор – Ф. С. Чапин, 1942);
3) индекс социальной зрелости, рассчитанный на основе оценок, данных сверстниками испытуемым, по шкалам Калифорнийского психологического опросника[*] (The Social Maturity Index, автор – Х. Г. Гоф, 1966).

Академический интеллект измерялся при помощи теста вербального интеллекта Л. М. Термена[†], Стандартных прогрессивных матриц

* Калифорнийский психологический опросник (California Psychological Inventory, CPI) – личностный опросник, разработанный на основе MMPI и предназначенный для выявления качеств, проявляющихся в повседневном межличностном взаимодействии. Одна из четырех групп шкал предназначена для измерения уровня социализации, зрелости, ответственности и структурированности ценностей в межличностном общении.

† The Concept Mastery Test (1950) включает два вербальных субтеста: 1) словарный запас (задания на нахождение синонимов и антонимов); 2) вербальное умозаключение (аналогии).

Дж. Равена (1960) и теста отдаленных ассоциаций С. А. и М. Т. Медников (1967). Таким образом, были охвачены как вербальные, так невербальные способности ($N = 117$, студенты колледжа, средний возраст 20 лет).

Однако ни корреляционный, ни факторный анализ конструктной валидности социального интеллекта не подтвердили. Корреляции внутри каждой предметной области не превышали значений корреляций между областями ($r = 0{,}28/0{,}33$), а полученная двухфакторная структура представляла собой «смесь» данных, полученных с помощью тестов обоих видов интеллекта. Кроме того, по результатам пошаговой множественной регрессии все тесты академического интеллекта обладали большей предсказательной силой по сравнению с методиками измерения социального интеллекта в отношении индекса социальной зрелости (по мнению Китинга, единственного показателя эффективности реального социального поведения).

Именно Д. Китинг сформулировал проблему нерелевантности формата традиционных когнитивных тестов для измерения социального интеллекта так, что она была услышана психологическим сообществом. В первую очередь, речь идет о самом формате «карандаш-бумага», который порождает смещение в сторону академического стиля мышления, уменьшая вклад социальных навыков в дисперсию результатов. Такие характеристики вербальных тестов, как абстрактность, сведение к минимуму описания контекста, малая вероятность встречаемости ситуации в жизни испытуемого (Ford, Tisak, 1983), несоответствие его ожиданиям, новизна, высокая структурированность (Schneider et al., 1996), формат вынужденного выбора ответа (Legree, 1995), привнесенные в диагностику социального интеллекта, подверглись критической оценке психологов, в результате чего усилия стали направляться на разработку методик других форматов.

Попытка «подкорректировать» формат вербального материала для измерения социального интеллекта была предпринята П. Лигри (Legree, 1995). Он предложил использовать в традиционных для диагностики социального интеллекта шкалах ситуационных суждений шкалы Лайкерта и вероятностные ответы вместо формата вынужденного выбора ответа. Лигри показал, что в таком случае: а) возрастает надежность шкалы, б) существует фактор первого порядка, который может быть назван «социальный инсайт», имеющий значительную нагрузку второго порядка на фактор психометрического интеллекта *g*.

Невербальные тесты: противоречивость результатов

Несколько более успешными по сравнению с вербальными тестами, хотя и не лишенными противоречивости, оказались попытки выявления социального интеллекта, связанные с оперированием невербальным материалом – чаще всего изображениями.

В 1989 г. Р. Стернберг и М. Л. Барнс операционализировали когнитивный фактор в структуре социального интеллекта через концепт «навыки невербального декодирования», разработав задание на распознание истинности отношений в романтической паре и на распознавание ролей в паре «начальник – подчиненный» по фотографиям (Barnes, Sternberg, 1989). Для валидизации использовались методы самооценки социальной компетентности* и тест академического интеллекта†. Результаты корреляционного анализа свидетельствовали, во-первых, о значимых коэффициентах конвергентной валидности для методик измерения навыков невербального декодирования и методик самооценки социальной компетентности. Во-вторых, отсутствовали корреляции между навыками невербального декодирования и академическим интеллектом.

Эти блестящие результаты немного омрачаются прямо противоположными, по существу, данными предшествующего исследования (по: Barnes, Sternberg, 1989), а также упомянутой выше невысокой оценкой конструктной валидности четырехфакторного теста М. О'Салливен и Дж. Гилфорда (Riggio et al., 1991).

Методики оценки поведения:
социальный интеллект в действии существует

Более впечатляющий, хотя также неоднозначный, успех в поисках социального интеллекта был связан с обращением к методикам, предполагающим оценку реального социального поведения. Три наиболее известных исследования такого плана были обращены на поведение испытуемых в ситуации интервью.

М. Форд и М. Тисак измеряли социальный интеллект подростков ($N = 620$) с помощью шести методик: шкалы эмпатии Р. Хогана; аналога социометрии, включавшего оценки педагогов, выборы сверстников, самооценки‡; самооценки умений достигать актуальные для возраста

---

* Hogan Empathy Scale (шкала разработана на основе Калифорнийского психологического опросника), the Social Competence Nomination Form (SCNF); the Social Competence Factor (авторы Р. Стернберг, Б. Конвей, Дж. Кетрон, Н. Бернштейн); Self-Monitoring Scale (автор М. Снайдер).

† Henmon-Nelson Test of Mental Ability.

‡ Данные три показателя рассчитывались на основе одной методики – the Social Competence Nomination Form (SCNF), 6 пунктов которой представляют собой описания непростых ситуаций взаимодействия со сверстниками, родителями и учителями. Испытуемые должны были: а) назвать своих одноклассников, которые наилучшим образом справились бы с ситуацией (выборы сверстников); б) оценить свою собственную компетентность в предложенных ситуациях (самооценка). Кроме того, педагоги оценивали потенциальное поведение своих учеников в предложенных ситуациях (оценка педагогов).

испытуемых цели*; оценок эффективности поведения в ситуации интервью (Ford, Tisak, 1983). Примеры критериев оценки поведения включали в себя способность убедительно говорить, быть восприимчивым к вопросам интервьюера, демонстрировать адекватные невербальные проявления (умеренный визуальный контакт, расслабленная, но выражающая внимание поза) и т. д. Кроме того, измерялся академический интеллект испытуемых (вербальные и математические способности по DAT†, SRAT‡).

Результаты этой работы разительно контрастируют с данными исследований, в которых применялись когнитивные тесты социального интеллекта. Корреляционный анализ продемонстрировал и конвергентную, и дискриминантую валидность методик измерения социального интеллекта. Тесты академического интеллекта и методики оценки эффективности поведения дали нагрузки на разные факторы, которые однозначно интерпретировались как академический и социальный интеллект. Результаты пошаговой множественной регрессии свидетельствовали о большей предсказательной силе «социальных» методик в отношении эффективности поведения в ситуации интервью. Таким образом, социальный интеллект «в действии» был обнаружен.

Сходное по замыслу, характеру реализации и результатам исследование было выполнено Н. Фредериксеном с соавторами (Frederiksen et al., 1984). Испытуемые проводили интервью, в которых они выполняли роль врача, беседующего с пациентом. Поведение испытуемого оценивалось по ряду критериев, касавшихся его организационных, эмпатийных, контролирующих способностей. Было обнаружено, что эти поведенческие оценки социального интеллекта не коррелировали значимо с тестами академических способностей и достижений, методиками оценки способности к решению медицинских и немедицинских задач.

Следующее исследование, направленное на операционализацию социального интеллекта в «бихевиористском» духе, – работа Л. Стрикера, разработавшего оригинальный инструмент оценки межличностной компетентности (The Interpersonal Competence Instrument). Испытуемому последовательно предъявлялись видеосюжеты, в каждом из которых был снят подчиненный, разговаривающий с начальником в деловой обстановке. Роль начальника выполнял испытуемый. Тест состоял из двух секций по четыре задания (сюжета). В секции «ответы»

* Испытуемым предлагался перечень целей (хорошие отношения с родителями, наличие близких друзей, романтические отношения с кем-либо, помощь людям в их проблемах, вовлеченность во внешкольные занятия) и предлагалось оценить свои навыки в их достижении. Суммированием подсчитывался общий балл.

† Differential Aptitude Test.

‡ Science Research Associates Test.

испытуемый устно отвечал подчиненным, в секции «суждения» – письменно описывал важные особенности подчиненных и ситуации. Ответы оценивались по критериям эффективности и оригинальности, суждения – по критерию точности.

Применяя корреляционный анализ и многомерное шкалирование, Л. Стрикер и Д. Рок оценили конструктную валидность методики (Stricker, Rock, 1990). Социальный интеллект дополнительно измерялся с помощью методик самооценки, видеотеста способности к распознаванию эмоций в общении по выражению лица и жестам*, аудиотеста способности к распознаванию в речи подразумеваемого смысла†. Авторы получили несколько обескураживающие результаты: невысокие корреляции между тестами социального интеллекта и корреляцию 0,3 точности суждений по ICI с вербальным интеллектом. Последний результат – явно противоречит данным двух описанных выше исследований.

Методики самооценки социального интеллекта: противоречивость результатов

Применение методик самооценки для измерения социального интеллекта – не редкость, как наряду с тестами (как в описанных выше работах), так и без них. Исследования, построенные исключительно на самооценочном измерении, приводят к неоднозначным результатам.

В работе Г. Марлоу 1986 г. были поставлены два вопроса: каковы измерения социального интеллекта и как они соотносятся с вербальным и математическим интеллектом (Marlowe, 1986). Априорно Марлоу выделил, а затем операционализировал с помощью методик самооценки четыре измерения в структуре социального интеллекта: социальный интерес (забота о других), социальная само-эффективность (самоуважение), навыки эмпатии, навыки социального поведения (способность к эмоциональной экспрессии и навыки взаимодействия со сверстниками). Предполагаемая структура социального интеллекта нашла лишь частичное подтверждение, но тем не менее было получено важное для автора свидетельство в пользу его не-монолитности. Эмпирически были выделены факторы просоциальной позиции, социальных навыков, навыков эмпатии, эмоциональности и социальной тревоги.

Второй важный результат работы заключался в том, что было показано отсутствие связи между измерениями социального интеллекта с помощью методик самооценки и академическим интеллектом‡.

---

* Communication of Affect Receiving Ability Test (CARAT 1; автор Р. Бак).

† Test of Implied Meanings (автор Н. Сандберг).

‡ The Shipley–Hartford Institute of Living Scale (вербальная шкала, шкала абстрактного мышления).

Единственный статистически значимый коэффициент корреляции был получен между вербальной шкалой интеллекта и социальной тревогой ($r = -0{,}19^*$). Однако эти данные нужно интерпретировать с осторожностью, поскольку в данной работе не проводилось уравнивания конструктов по формату методик (академический интеллект измерялся только с помощью тестов).

Схожие результаты были получены Л. Т. Брауном и Р. Дж. Энтони: академический интеллект, измерявшийся тестами, и социальный интеллект, измерявшийся методами самооценки и оценками сверстников, дали нагрузки на разные факторы (Brown, Anthony, 1990). Самооценка социального интеллекта и его внешняя оценка проводились по трем шкалам Калифорнийского психологического опросника (доминантность, общительность, эмпатия) и шкале одиночества*. Мерами академического интеллекта выступили GPA и результаты тестов по английскому языку и математике из The ACT Assessment program.

В противоречие этим результатам, Р. Риджио показал, что оснований разводить социальный и академический интеллект не существует (Riggio et al., 1991). Для оценки академического интеллекта он использовал словарный субтест и субтест умозаключений той же методики, что и Марлоу (Shipley-Hartford Institute of Living Scale), и словарный субтест теста Векслера. Для измерения социального интеллекта автором был разработан опросник социальных навыков (the Social Skills Inventory). Эта методика с неплохими показателями конвергентной валидности предназначалась для оценки шести измерений его модели социальной компетентности. Согласно этой модели, социальную компетентность составляют три вида навыков – экспрессивность, сензитивность и контроль, каждый из которых проявляется в вербальной и невербальной плоскостях. Кроме того, социальный интеллект измерялся с помощью четырехфакторного теста социального интеллекта М. О'Салливен и Дж. Гилфорда и специально разработанного теста на знание этикета. В результате опросник социальных навыков и тест на знание этикета дали нагрузки на фактор вербального интеллекта, тест М. О'Салливен и Дж. Гилфорда – на фактор абстрактных умозаключений.

Небольшое промежуточное заключение

Таким образом, к середине 1990-х годов сложилась ситуация, которую можно мягко охарактеризовать как достижение *весьма ограниченного* успеха в выявлении социального интеллекта как «жизнеспособного» конструкта. «Это был пыльный котел эмпиризма в своем худшем проявлении, <…> длительный, фрустрирующий и бесплод-

* Revised UCLA Loneliness Scale (авторы Д. Рассел, Л. Пеплау, К. Катрона).

ный поиск» – жестко характеризует период изучения социального интеллекта с 1920 по 1983 гг. Ф. Ленди (Landy, 2006, p. 117).

Во-первых, очевидна несистематичность и слабость теоретизирования по поводу сущности социального интеллекта, его соотношения с другими способностями. Безусловно, все упомянутые выше модели имеют отношение к проблеме социальных способностей, ориентированы на те или иные ее аспекты. Однако теоретические построения не отличаются многомерностью и строгой преемственностью от исследования к исследованию, отчего результаты оказываются несопоставимыми, мозаичными, не укладывающимися в систему. Энтузиазм в отношении практической ценности конструкта также оттеснял серьезные попытки теоретизирования, сравнимые по масштабу с гилфордовской моделью. Исследования того времени имели тенденцию в большей степени фокусироваться на вопросах измерения без серьезного внимания к сущности конструкта, что привело к существованию большого количества сходных по содержанию тестов.

Во-вторых, доказательство дискриминантной валидности оказалось сравнительно весомым лишь для методик, оценивавших реальное поведение. Для невербальных методик и методик самооценки результаты оказались противоречивыми, для методик вербального формата – самыми несостоятельными. Для большинства методик доказательство конвергентной валидности выглядит малоубедительным – либо по своим количественным оценкам, либо вследствие неполноты дизайна исследования, либо вследствие противоречивых свидетельств.

В отношении описанных выше «успешных» работ (Форда и Тисак, Лигри, Марлоу) высказывается осторожное мнение, что независимость социального и академического интеллекта может быть следствием различий между применяемыми методами их измерения (Kihlstrom, Cantor, 2000; Lee et al., 2000; Wong et al., 1995). Это замечание не случайно: при внимательном рассмотрении оказывается, что в большинстве исследований дизайн МПММ не выдержан.

Социальный интеллект через призму КФА

Новый виток интереса к социальному интеллекту возник с середины 1990-х годов: он представлен американской (университет Нотр-Дама, штат Индиана, 1995–2002 гг.) и немецкой (университет Магдебурга, 2002–2008 гг.) линиями исследований. В отличие от описанных в предыдущем разделе поисков, работы этого периода объединяет стремление к: а) теоретически аргументированному и последовательному выявлению многомерности социального интеллекта; б) строгому «равновесному» измерению конструктов методиками одинакового формата; в) использованию КФА для оценки

конструктной валидности. В этом разделе будут описаны несколько исследований, общие результаты которых представлены ниже в таблице 1.

Социальный интеллект: когнитивный и поведенческие компоненты

Традиция выделения когнитивного и поведенческого аспектов социального интеллекта берет свое начало еще в определении Э. Торндайка. Ч. Вонг с соавторами в своей работе операционализировали эти компоненты, а также академический интеллект с помощью четырех типов методик (вербальной, невербальной, самооценочной и оценки со стороны других)*, а также определили соотношение между ними (Wong et al., 1995).

Когнитивный аспект социального интеллекта приравнивался к социальному восприятию, поведенческий – к способности поддержать разговор с незнакомым человеком противоположного пола ($N = 134$, 100% женщины, средний возраст 19,8). Результаты КФА свидетельствовали, что наилучшим образом данным соответствовала модель, включающая 4 некоррелирующих фактора-метода и 3 коррелирующих фактора, представляющих академический интеллект, социальное восприятие и поведенческое измерение социального интеллекта. Коэффициент корреляции между академическим интеллектом и социальным восприятием составил 0,67, 0,33 – между академическим интеллектом и поведенческим измерением социального интеллекта, 0,54 – между социальным восприятием и поведенческим измерением социального интеллекта.

Во втором эксперименте ($N = 227$, 59% женщины, средний возраст 19,9) в когнитивном факторе социального интеллекта было выделено уже три компонента, которые также измерялись с помощью четырех типов методик:

---

* Академический интеллект измерялся вербальными и невербальными шкалами WAIS-R, его самооценка и внешняя оценка – по 16 суждениям, отражающим характеристики умного человека (авторы Р. Стернберг, Б. Конвей, Дж. Кетрон, Н. Бернштейн). Социальное восприятие измерялось с помощью шкалы распознавания внутренних состояний, стоящих за словесными описаниями, теста социального интеллекта Джорджа Вашингтона, субтеста «группировка экспрессии» теста социального интеллекта О'Салливен и Гилфорда; его самооценка и внешняя оценка – по 16 суждениям, составляющим шкалу The Perceived Decoding Ability Scale (авторы М. Цукерман, Д. Ларранс). Поведенческий аспект измерялся с помощью экспертных оценок поведения испытуемого по двум видеозаписям (для вербальных и невербальных признаков поведения); его самооценка и внешняя оценка – по 20 ситуациям, составляющим The Survey of Heterosexual Interactions (авторы К. Твентимен, Р. Макфол). Мы приводим перечень методик, использованных в этой работе, для иллюстрации уравнивания конструктов по формату методик в МПММ-дизайне, однако в дальнейшем будем опускать подобную информацию.

1) *социальное восприятие* – способность понимать эмоциональные состояния других людей по особенностям их вербального и невербального поведения;
2) *социальный инсайт* – способность осмысливать наблюдаемое поведение в социальном контексте;
3) *социальное знание* – знание правил этикета.

Наилучшим образом данным соответствовала модель, включавшая 3 коррелирующих фактора-свойства – академический интеллект, социальное восприятие (фактор, объединивший социальное восприятие и социальный инсайт) и социальное знание, и 4 фактора-метода, в парах которых «вербальный–невербальный», «самооценка – внешняя оценка» допускалась корреляция. Между академическим интеллектом и социальным восприятием снова был выявлен более высокий положительный коэффициент корреляции, чем между измерениями социального интеллекта (0,47 против 0,33). Корреляционная связь между факторами академического интеллекта и социального знания статистически не значима.

Вербальный и невербальный факторы-методы, а также факторы-методы самооценки и внешней оценки положительно коррелировали между собой (0,56 и 0,28 соответственно). На основе данных о нагрузках манифестных переменных на латентные факторы-методы авторы пришли к выводу, что вербальные методики не являются столь проблематичными для измерения социального интеллекта, как предполагалось ранее. Их нагрузки на латентный фактор вербального метода сравнительно малы, в то время как на факторы-свойства – значительны. Высокие же нагрузки манифестных переменных на латентные факторы самооценки и внешней оценки (гало-эффект) заставили авторов вынести предостережение об использовании исключительно этих методов в работе.

Исследование Ч. Вонг с соавторами мягко критикуется за отсутствие теоретической подоплеки выделения когнитивных измерений в социальном интеллекте: очевидно, что полученные данные нелегко поддаются интерпретации (Jones, Day, 1997; Weis, 2002). Однако оно представляется важным этапом в современной психометрической истории социального интеллекта. Это первая работа по социальному интеллекту в дизайне МПММ с использованием КФА, в рамках которой на новом уровне были поставлены вопросы о многомерности социального интеллекта, проблематичности самооценочных методик, надежности конкретных методик, характеристиках выборки, важных для предмета изучения. Из исследований последних лет это единственная работа, в которой происходит обращение к поведенческому компоненту социального интеллекта.

Социальный кристаллизованный интеллект и социальная креативность

Исследование К. Джоунс и Дж. Дэй, выполненное в аналогичном дизайне, было в большей степени теоретически инспирированным (Jones, Day, 1997). Авторы поставили своей целью эмпирически подтвердить теоретическое разграничение между кристаллизованным социальным знанием об известных событиях, гибким применением социального знания и академическим интеллектом. Частично перефразируя, можно сказать, что в структуре социального интеллекта авторов интересовало соотношение кристаллизованного социального интеллекта и социальной креативности. Идея такого разграничения была выдвинута Н. Кантор с коллегами (Kihlstrom, Cantor, 2000). Для измерения всех конструктов использовались 4 типа методик: вербальная, невербальная, самооценка, внешняя оценка ($N = 169$, 60% – женщины, средний возраст 17,5).

Ключевой результат КФА состоял в том, что кристализованный социальный интеллект образовал общий фактор с академическим интеллектом, который в свою очередь коррелировал с социально-когнитивной гибкостью на уровне 0,36. Этот результат означает, что процессы интерпретации известных социальных событий и академических задач отличны от процессов, востребованных при столкновении с новыми социальными задачами. Авторы выдвинули два объяснения этого результата: 1) в выборке (школьники) наблюдался большой разброс по интеллекту, и отсутствовали люди, которых можно было бы назвать социальными экспертами, у которых можно было бы предположить размежевание социального и академического знания и способов его применения; 2) эффект формата метода, предусматривавшего один правильный (конвергентный) ответ в вербальных и невербальных методиках измерения кристаллизованного социального знания и академического интеллекта.

В продолжение темы разграничения социального знания и способности его гибкого применения Дж. Ли с соавторами было проведено исследование, в котором изучалось соотношение этих способностей между собой, а также с общей креативностью (Lee et al., 2002). В сущности, эта работа аналогична замыслу Джоунс и Дей, лишь с той разницей, что дискриминантная валидность оценивалась в отношении креативности, а не общего интеллекта. Использовались три типа методов: вербальные, невербальные, самооценочные ($N = 239$, 53% – женщины, средний возраст 19,65). При этом в тестах социального знания использовался «дивергентный формат»: инструкция предписывала генерировать как можно большее количество открытых ответов. Различие же с тестами социально-когнитивной гибкости состояло в содержании – оперировании известной информацией или новой. Авторы

выдвигали следующие посылки: 1) социальное знание и социально-когнитивная гибкость различаются преимущественно по характеру информации («известной–новой»); 2) социально-когнитивная гибкость и креативность различаются по предметной области (социальная–несоциальная); 3) социальное знание и креативность различаются как по критерию «известного–нового», так и по предметной области. Согласно этой логике, наименьшие корреляции можно ожидать между креативностью и социальным знанием, однако это предположение не нашло подтверждение.

Лучше всего соответствовала данным модель, предполагающая существование трех коррелирующих факторов-свойств (и отсутствие факторов-методов). Социальное знание коррелировало с социально-когнитивной гибкостью ($r = 0{,}45$) и креативностью ($r = 0{,}58$). Корреляция между социально-когнитивной гибкостью и креативностью составила 0,67. Поскольку для всех трех переменных-свойств были обнаружены сходные по величине корреляции, авторы предположили существование общего фактора, стоящего за творческими способностями и социальным интеллектом в этом варианте операционализации. Тем не менее, был воспроизведен факт разграничения социального знания и социально-когнитивной гибкости (даже при условии использования тестов «дивергентного формата») и показано, что социально-когнитивная гибкость и креативность также образуют отдельные факторы.

Социальный интеллект: кристаллизованный и флюидный

Тема различения кристаллизованного и флюидного социального интеллекта была предложена и разработана Дж. Ли с соавторами (Lee et al., 2000). В отличие от предшествующих работ, в дизайне учитывалась и многомерность академического интеллекта. В исследовании принимали участие 169 испытуемых (49% – женщины, средний возраст 19,76), у которых измерялись четыре свойства: социальное знание (предположительно отражающее кристализованный социальный интеллект), способность к социальным умозаключениям (флюидный социальный интеллект), кристаллизованный и флюидный академический интеллект. Гипотезы работы состояли в том, что корреляции между способностями одного типа будут выше, чем корреляции между способностями разного типа (например, флюидный социальный интеллект будет сильнее связан с флюидным академическим интеллектом, чем с кристаллизованным; аналогично – о кристаллизованном СИ). Использовались традиционные четыре типа методик измерения.

В отличие от описанных выше работ, все обозначенные априорно свойства были выявлены как самостоятельные факторы. Оптимальная модель предусматривала 4 коррелирующих фактора, соотносимых

с измеряемыми свойствами, и 4 фактора, соотносимых с методами измерения. Вербальный и невербальный факторы, фактор самооценки и внешней оценки вновь попарно положительно коррелировали ($r = 0{,}92$, $r = 0{,}29$ соответственно). Подобно Вонг с соавторами, авторы подчеркивали проблематичность методик самооценки и внешней оценки для измерения социального интеллекта (ввиду их больших нагрузок на соответствующие латентные факторы-методы по сравнению с вербальными и невербальными методиками).

Интеркорреляции факторов-свойств внутри каждой предметной области свидетельствовали о конструктной валидности ($r_{\text{флюид. АИ, крист. АИ}} = 0{,}85$; $r_{\text{флюид. СИ, крист. СИ}} = 0{,}63$), корреляции между предметными областями не превышали этих значений (0,24–0,40). При этом бóльшая связь социального знания (кристаллизованного СИ) с кристаллизованным АИ статистически достоверна по сравнению со связью с флюидным АИ (0,24 против 0,40). Для флюидного СИ такого различия (соответственно, в отношении большей связи с флюидным АИ) не выявлено. При более пристальном рассмотрении использовавшихся методик авторы были поражены, насколько вербальные и рисуночные сценарии для оценки способности к социальным умозаключениям зависимы от структурированного социального знания, в то время как вербальные или рисуночные аналогии для оценки флюидного АИ предполагают выявление новых отношений. Поэтому вопрос разработки новых методик для измерения флюидного социального интеллекта – важная перспектива.

Второй важный результат состоял в том, что способность к социальным умозаключениям и социальное знание дали нагрузки на фактор более высокого порядка «социальный интеллект», в то время как флюидный и кристаллизованный академический интеллект – на аналогичный фактор «академический интеллект». Причем модель с некоррелирующими факторами высокого порядка оказалась предпочтительнее модели с наличием связи 0,37. В этом факте есть противоречие с более ранними результатами (Jones, Day, 1997; Wong et al., 1995), поэтому авторы с осторожностью откладывают подтверждение такого вывода на будущее. Но все же были протестированы и модели с факторами более высокого порядка, соответствующими не предметным областям (АИ vs СИ), а типам способностей (флюидный vs кристаллизованный), однако они показали плохое соответствие данным.

Итогом перечисленных выше американских исследований стало, с одной стороны, ясное доказательство многомерности социального интеллекта, а с другой – проблематичности методик его самооценки и внешней оценки. Что касается соотношения социального и академического интеллекта, сами авторы осторожно проводят их разграничение: из тестировавшихся моделей лишь одна, объединившая

академический интеллект и социальное знание (Jones, Day, 1997), имела лучшее соответствие эмпирическим данным по сравнению с моделями, разводящими эти виды интеллекта. Более того, этот результат находится в противоречии с данными Вонг с соавторами (эксперимент 2, Wong et al., 1995). Однако вывод о различении конструктов «должен быть осторожным, так как у нас нет теории социального интеллекта, которая дала бы основания для экспликации сходства и различий между социальным и академическим интеллектом» (Kang et al., 2005, p. 96).

Социальный интеллект: когнитивные аспекты в тестовой операционализации

Последняя в данном обзоре теоретическая модель была положена в основу Магдебургского теста социального интеллекта* (Weis, Süß, 2005, 2007; Weis, 2008; Seidel, 2007). Эта многомерная модель когнитивных измерений социального интеллекта отличается от своих предшественниц тем, что операционализация ее компонентов осуществлялась только с помощью тестовых методик.

Первоначально исследователями постулировалось существование пяти факторов, соответствующих 4 когнитивным операциям (социальное понимание, социальная память, социальное восприятие, социальная креативность), и имеющего особый статус фактора социального знания (Weis, Süß, 2005, 2007). Выделение именно этих факторов базировалось, с одной стороны, на аналогии с операциями, составляющими общий интеллект, а с другой – на анализе многочисленных данных, полученных в области психологии социального познания. В большом объеме его экспериментальных исследований выделяются перцептивные функции (социальное восприятие), процессы интерпретации (социальное понимание), функции хранения и извлечения информации (социальная память и креативность). Ниже приводится определение каждого из факторов.

1 Социальное понимание – способность понимать и интерпретировать социальные стимулы в терминах последствий для человека или ситуации. Это ключевой компонент социального интеллекта, аналог способности к умозаключениям в структуре общего интеллекта. Социальные стимулы могут быть различны по своей сложности (от выражения лица до последовательности взаимодействий между людьми) и должны позволять построение умозаключений об эмоциях, чувствах, намерениях, мотивации или личностных особенностях. Операции, стоящие за процессом восприятия социальных стимулов (в общепсихологическом, не социально-психологическом понимании), не входят в данный компонент.

---

* Social Intelligence Test, Magdeburg, SIM.

2 Социальная память – сознательное хранение и воспроизведение объективно данной социальной информации, хранящейся в эпизодической и семантической памяти, сложность которой может также варьироваться.
3 Социальное восприятие – способность (быстро) воспринимать социально-релевантную информацию в более или менее сложных ситуациях.
4 Социальная креативность – способность к генерированию максимально возможного количества разнообразных решений или объяснений социальной ситуации или проблемы.
5 Социальное знание – в широком смысле, знание социальных материй процедурного характера. По своей сущности этот компонент не сопоставим с остальными когнитивным операциям. Аналогия с общим интеллектом могла бы заключаться в нивелировке фактора знаний, однако именно в социальном познании опыт оказывается основанием для определения правильных ответов на социальные задачи. Поэтому фактор социального знания был включен в общую модель.

Эта структурная модель допускала существование как корреляций между факторами, так и фактора общего социального интеллекта более высокого порядка. Эмпирическая проверка модели была осуществлена в двух линиях исследований, которые различались: а) набором измерений модели, б) способами их тестовой операционализации. Эти разночтения являются следствием последовательного решения глобальной задачи – совершенствования заданий, вошедших в окончательный вариант Магдебургского теста социального интеллекта.

Первое исследование охватывало три измерения: социальное понимание, социальную память, социальное знание. Для измерения социального понимания и социальной памяти использовались тесты вербального, невербального (рисуночного) и видео-формата, для измерения социального знания – только вербальный тест (Weis, Süß, 2005, 2007).

Во втором исследовании теоретическую модель составили три фактора, соответствующие операциям: социальное понимание, социальное восприятие и социальная память (таким образом, было опущено измерение, отражающее компетентность – социальное знание) (Weis, 2008). При этом использовалось большее количество тестовых заданий, и была разработана таксономическая схема учета их особенностей: формата предъявления информации (вербальный: устный или письменный, невербальный: рисуночный или видео), содержания (контекст: общественный или приватный), действующих лиц (один человек, диада, малая группа), отношений между ними

(доминирование–подчинение, близость–дистанция). Материал тестовых заданий касался реальных действующих лиц, психологические свойства и социально-демографические характеристики которых также контролировались, и ситуаций из их жизни.

Академический интеллект измерялся с помощью Берлинского теста структуры интеллекта, в основе которого лежит иерархическая модель с вершиной – фактором *g,* и семью факторами второго порядка, соответствующими измерениям «операции» и «содержание». Операции включают умозаключение, креативность, память и скорость, содержание может быть вербальным, числовым, образным (Фройнд, Холлинг, 2005). Авторы показали, что эта более дифференцированная по сравнению со спорными показателями академической успеваемости или неадекватными операционализациями *g* оценка общего интеллекта является перспективной для конструктной валидизации.

Результаты всех проведенных исследований в целом сходны в том отношении, что удалось подтвердить существование отдельных, но коррелирующих когнитивных измерений в структуре социального интеллекта. Так, в первом исследовании социальное знание значимо коррелировало с факторами социальной памяти и социального понимания (0,42 и 0,50 соответственно), социальная память и понимание – на уровне 0,45. Такие высокие значения коэффициентов корреляции, по мнению авторов, могли бы свидетельствовать в пользу существования общего фактора социального интеллекта и, возможно, его иерархической модели (Weis, Süß, 2005, 2007).

Однако последующие попытки проверить такую гипотезу дали противоречивые результаты: одна – положительный, другая – отрицательный, который на сегодняшний день признается авторами окончательным. Наилучшее соответствие данным показала модель с двумя коррелирующими факторами: социальное понимание и социальная память ($r = 0{,}35$ и $r = 0{,}20$ в двух исследованиях соответственно: Weis, 2008). Социально-перцептивное измерение оказалось неконсистентным и было исключено из анализа*.

Дискриминантная валидность по отношению к общему интеллекту особенно впечатляюще была продемонстрирована для факторов социального понимания и знания. Измерения этих компонентов социального интеллекта не коррелировали с факторами второго порядка Берлинского теста структуры интеллекта.

Измерения же социальной памяти значимо коррелировали с вербальной и мнемической шкалами BIS. Поэтому был проведен регресси-

* Авторы уделили большое внимание анализу и совершенствованию социально-перцептивных задач, однако отрицательный результат оказался стабильным. Четкое определение и операционализация социального восприятия – особая проблема, удовлетворительного решения которой еще не достигнуто.

онный анализ соответствующих заданий BIS на измерения социальной памяти, а также анализ остатков, который показал, что измерения социальной памяти рисуночными и видео-методиками коррелируют на уровне 0,45 и не коррелируют с данными соответствующего вербального теста. Таким образом, было показано, что в вербальном тесте социальной памяти при исключении влияния мнемического фактора интеллекта теряется специфическая социально-мнемическая вариативность.

Неплохие показатели были и у модели, в которую дополнительно были введены латентные факторы, соответствующие содержанию методики (вербальному или невербальному).

Автору статьи представляется, что таблица 1 может представить читателю резюмирующую иллюстрацию описанных в этом разделе результатов, имеющих отношение к конструктной валидности социального интеллекта. В ее первом столбце приведены измерения социального интеллекта, представленные в моделях латентными факторами-свойствами. Во втором столбце обозначена дискриминантная валидность по отношению к латентным факторам-свойствам, в отношении которых проводилась валидизация («+» подтверждена, «–» не подтверждена, конструкты обозначены аббревиатурами). В третьем столбце приведены коэффициенты корреляции между факторами-свойствами. В четвертом столбце приведены показатели конвергентной валидности – разброс нагрузок манифестных переменных на латентную переменную, соответствующую измерению социального интеллекта. В пятом столбце даны ссылки на источники.

Современные тенденции в исследовании социального интеллекта

История эмпирических поисков социального интеллекта свидетельствует, что оценка его конструктной валидности – довольно сложная, но посильная задача в случае последовательного планирования исследований и использования современных статистических методов. Систематические исследования упорядочивают наши представления о многомерности социального интеллекта и его связи с другими конструктами. В его структуре обнаруживаются такие измерения, как социальное умозаключение (флюидный СИ), социальное знание (кристаллизованный СИ), социально-когнитивная гибкость (социальная креативность), социальная память и социальное восприятие.

Какие содержательные тенденции в современных психометрических поисках социального интеллекта можно обозначить сегодня?

Существует выраженный акцент на его когнитивных составляющих по сравнению с более широким подходом, включающим мотивационные, личностные, социально-психологические и подобные

Таблица 1

Показатели конструктной валидности измерений социального интеллекта по результатам исследований с использованием дизайна МПММ и КФА

Измерения социального интеллекта	Дискриминантная валидность	Коэффициент корреляции	Конвергентная валидность	Источник
1.1. Социальное восприятие	+ АИ	0,67* (АИ)	0,04–0,60*	(Wong et al., 1995, эксперимент 1)
	+ АИ	0,47* (АИ)	0,12–0,70*	(Wong et al., 1995, эксперимент 2)
			–	(Weis, 2008)
1.2. Социальный инсайт	– СВ + АИ	0,47* (АИ)	0,12–0,70*	(Wong et al., 1995, эксперимент 2)
Социальное умозаключение (флюидный СИ)	+ ФАИ + КАИ	0,30* (ФАИ) 0,27* (КАИ)	0,13–0,71*	(Lee et al., 2000)
Социальное понимание			0,23*–0,53*	(Weis, Süß, 2007)
	+ BIS reasoning	–	0,62*–0,91*	(Weis, 2008)
1.3. Социальное знание	+ АИ	0,13 (АИ)	0,22*–0,64*	(Wong et al., 1995, эксперимент 2)
			0,34*–0,68*	(Weis, Süß, 2007)
Кристаллизованное социальное знание	– АИ	0,36* (СКГ)	0,16–0,64*	(Jones, Day, 1997)
Кристаллизованный СИ	+ ФАИ + КАИ	**0,24 (ФАИ)** **0,40* (КАИ)**	0,05–0,60*	(Lee et al., 2000)
	+ Кр	0,45* (Кр)	0,29*–0,73*	(Lee et al., 2002)
1.4. Социально-когнитивная гибкость	+ «АИ+КСЗ»	0,36* (АИ+КСЗ)	0,19*–0,79*	(Jones, Day, 1997)
	+ Кр	0,67* (Кр)	0,23–0,71*	(Lee et al., 2002)
1.5 Социальная память			0,26*–0,69*	(Weis, Süß, 2007)
	– BIS memory	0,67* (BIS memory)	0,24–0,81*	(Weis, 2008)
2. Социальное поведение («Эффективность гетеросексуального взаимодействия»)	+ АИ	0,33* (АИ)	0,53*–0,84*	(Wong et al., 1995, эксперимент 1)

Примечание: Аббревиатуры, соответствующие латентным переменным: СИ – социальный интеллект, АИ – академический интеллект, ФАИ – флюидный академический интеллект, КАИ – кристаллизованный академический интеллект, Кр – креативность, КСЗ – кристаллизованное социальное знание, СВ – социальное восприятие, СКГ – социально-когнитивная гибкость, BIS reasoning – умозаключение в Берлинском тесте структуры интеллекта, BIS memory – память в Берлинском тесте структуры интеллекта. $*p < 0{,}05$. Жирным шрифтом выделено статистически значимое различие между коэффициентами корреляции. Во избежание путаницы сохранено авторское обозначение измерений социального интеллекта, хотя, по существу, измерения, объединенные в пунктах 1.2 и 1.3 соответственно, идентичны между собой.

сущности. «Такой подход оправдал себя в отношении академического интеллекта и является равноценно важным для интеллекта социального» (Weis, Süß, 2005, p. 220). При этом отмечается, что объединение существующих данных об отдельных когнитивных измерениях социального интеллекта в теоретическую модель более высокого уровня является задачей будущего.

Особую проблему в когнитивной трактовке социального интеллекта представляет фактор социального знания. В теоретическом аспекте признание его важности для социальных способностей, по существу, противоречит трактовке интеллекта как независимого от опыта. Социальный интеллект оказывается контекстно-специфичным, т. е. начинает представлять собой скорее социальную компетентность. Большинство исследований социального интеллекта выполнены в США – культуре индивидуалистичной, маскулинной, краткосрочной с точки зрения временной перспективы, и налицо проблематичность переноса методик в другие культуры. С методологической точки зрения, конструирование тестов социального знания требует строгого и исчерпывающего описания некоторой предметной области и обоснования правильности ответов, что является очень сложной задачей. Аналогичное верно и в отношении социальной креативности – способности нестандартно оперировать социальным знанием.

Разворачивается новый виток в конструировании современных тестов для измерения социального интеллекта. Его можно охарактеризовать в первую очередь как более систематический: варьирование и уравнивание множества аспектов, касающихся содержания и формата задач, использование продвинутых технологических возможностей, аутентичность содержания – важный шаг вперед по сравнению с работами XX в. О необходимости «смены поколения тестов» говорят практически все авторы, «выбраковывая» в своих работах классические, «неблагонадежные» инструменты, а также предлагая принципиально новые (например, аудиометодики: Seidel, 2007).

Выражено внимание к конструктной валидизации не только по отношению к общим способностям типа интеллекта и креативности, но и другим «множественным интеллектам» – в первую очередь эмоциональному и практическому.

Литература

Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2006.

Григоренко Е. Г. Применение статистического метода моделирования с помощью линейных структурных уравнений в психологии: за и против // Вопросы психологии. 1994. №4. С. 108–126.

Люсин Д. В., Михеева Н. Д. Психометрический анализ русской версии теста на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М. О'Салливена // Социальный

интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 119–128.

Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб.: ГП «Иматон», 1996.

Фройнд А. Ф., Холлинг Х. Исследование и измерение одаренности и креативности с помощью Берлинского теста структуры интеллекта // Психология. Журнал ГУ-ВШЭ. 2005. Т. 2. № 4. С. 81–93.

Austin E. J., Saklofske D. H. Far too many intelligences? On the communalities and differences between social, practical and emotional intelligences // Emotional intelligence: An international handbook / Ed. by R. Schulze, R. D. Roberts. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. xviii. P. 107–128.

Barnes M. L., Sternberg R. Social intelligence and decoding of nonverbal cues // Intelligence. 1989. V. 13. P. 263–287.

Brody N. What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. P. 234–238.

Brown L. T., Anthony R. G. Continuing the search for social intelligence // Personality and Individual Differences. 1990. V. 11. P. 463–470.

Campbell D. T., Fiske D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix // Psychological Bulletin. 1959. V. 56. P. 81–105.

Chen S. A., Michael W. B. First-Order and Higher-Order Factors of Creative Social Intelligence Within Guilford'S Structure-Of-Intellect Model: A Reanalysis of a Guilford Data Base // Educational and Psychological Measurement. 1993. V. 53. № 3. P. 619–641.

Cole D. A. Utility of confirmatory factor analysis in test validation research // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1987. V. 55. P. 584–594.

Cronbach L. J., Meehl P. E. Construct validity in psychological tests // Psychological Bulletin. 1955. V. 52. P. 281–302.

Ferketich S. L., Figueredo A. J., Knapp T. Focus on psychometrics: The multitrait-multimethod approach to construct validity // Research in nursing and health. 1991. V. 14. P. 315–320.

Figueredo A. J., Ferketich S. L., Knapp T. Focus on psychometrics: More on MTMM: The Role of Confirmatory Factor Analysis // Research in nursing and health. 1991. V. 14. P. 387–391.

Ford M. E., Tisak M. S. A further search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. 1983. V. 75. P. 196–206.

Frederiksen N., Carlson S., Ward W. C. The place of social intelligence in a taxonomy of cognitive abilities // Intelligence. October-December 1984. V. 8. Issue 4. P. 315–337.

Gottfredson L. S. Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence // Intelligence. July–August 2003a. V. 31. Issue 4. P. 343–397.

Gottfredson L. S. On Sternberg's «Reply to Gottfredson» // Intelligence. V. 31. Issue 4. July–August 2003b. P. 415–424.

Jones K., Day J. D. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence // Journal of Educational Psychology. 1997. V. 89. P. 486–497.

Kang S.-M., Day J. D., Meara N. M. Social intelligence and emotional intelligence: Starting a conversation about their similarities and differences // Emotional intelligence: An international handbook / Ed. by R. Schulze, R. D. Roberts. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. xviii. P. 91–105.

Keating D. P. A search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. 1978. V. 70. 218–233.

Kihlstrom J. F., Cantor N. Social Intelligence // Handbook of intelligence, 2nd ed. / Ed. by R. J. Sternberg. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press. 2000. P. 359–379.

Landy F. J. The long, frustrating, and fruitless search for social intelligence: A cautionary tale // A Critique of Emotional Intelligence – What Are the Problems and How Can They Be Fixed? / Ed. by K. R. Murphy. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 81–123.

Lee J.-E., Day J. D., Meara N. M., Maxwell S. E. Discrimination of social knowledge and its flexible application from creativity: a multitrait-multimethod approach // Personality and Individual Differences. 2002. 32. P. 913–928.

Lee J.-E., Wong C. T., Day J. D., Maxwell S. E., Thorpe P. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics // Personality and Individual Differences. 2000. V. 29. P. 539–553.

Legree P. J. Evidence for an oblique social intelligence factor established with a Likert-based testing procedure // Intelligence. 1995. V. 21. P. 247–266.

Marlowe H. A. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence // Journal of Educational Psychology. 1986. V. 78. P. 52–58.

Neubauer A. C., Freudenthaler H. H. Models of emotional intelligence // Emotional intelligence: An international handbook / Ed. by R. Schulze, R. D. Roberts. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. P. 31–50.

Riggio R. E., Messamer J., Throckmorton B. Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs // Personality and Individual Differences. 1991. V. 12. P. 695–702.

Romney D. M., Pyryt M. C. Guilford's concept of social intelligence revisited // High Ability Studies. 1999. V. 10. P. 137–142.

Schneider R. J., Ackerman P. L., Kanfer R. To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence // Personality and Individual Differences. October 1996. V. 21. Issue 4. P. 469–481.

Seidel K. Social intelligence and auditory intelligence: useful constructs? Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie genehmigt durch die Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2007.

Smith G. T. On Construct Validity: Issues of Method and Measurement // Psychological Assessment. 2005. V. 17. Issue 4. P. 396–408

Stricker L. J., Rock D. A. Interpersonal competence, social intelligence, and general ability // Personality and Individual Differences. V. 11. Issue 8. 1990. P. 833–839.
Thorndike E. L. Intelligence and its use // Harper's magazine. 1920. V. 140. P. 227–235.
Weis S. Theory and Measurement of Social Intelligence as a Cognitive Performance Construct. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie genehmigt durch die Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2008.
Weis S. Facets of social intelligence. Cognitive performance measures in a multitrait – multimethod design. Diplomarbeit, Universität Mannheim, Fakultät Für Sozialwissenschaften, 2002.
Weis S., Süß H.-M. Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity // Personality and Individual Differences. 2007. V. 42. P. 3–14.
Weis S., Süß H.-M. Social Intelligence – A Review and Critical Discussion of Measurement Concepts // Emotional intelligence: An international handbook / Ed. by R. Schulze, R. D. Roberts. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. xviii. P. 203–230.
Wong C.-M. T., Day J. D., Maxwell S. E., Meara N. M. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students // Journal of Educational Psychology. 1995. V. 87. P. 117–133.

Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла

Е. А. Валуева

Понятие эмоциональной креативности

Появление понятия «эмоциональная креативность» в психологии связано с логикой развития двух независимых подходов. В области психологии эмоций понятие эмоциональной креативности зарождается как закономерное и логически необходимое следствие конструктивистского взгляда на эмоции. В социально-конструктивистской теории эмоций Дж. Эверилла ключевым является понятие «эмоциональный синдром». Эмоции, согласно Дж. Эвериллу, не являются биологически запрограммированными реакциями, а конструируются социумом, и очевидно, что есть кто-то, кто отвечает за их создание. Способность влиять на структуру и содержание эмоциональных синдромов и называется эмоциональной креативностью.

Другая область, в которой появление понятия эмоциональной креативности практически неизбежно – это когнитивная психология. Изучение интеллектуальных и творческих процессов с момента возникновения психологии как науки занимает в ней одно из ведущих мест. Относительно недавно (в начале 1990-х годов) в психологии появилось понятие эмоционального интеллекта, который в общем виде определяется как способность к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями (Salovey, Mayer, 1990). На первый план здесь выходит необходимость решать задачи на эмоциональном материале, и в этом смысле он противопоставляется «обычному», предметному интеллекту. Как правило, корреляции тестовых показателей эмоционального интеллекта с «обычным» интеллектом различаются в зависимости от того, какой вид «предметного» интеллекта рассматривается: для вербальных шкал корреляции составляют порядка 0,3, а для невербальных оказываются нулевыми или даже слабоотрицательными (Mayer, Salovey, Caruso, 2004; Ivcevic et al., 2007; Brackett, Mayer, 2003; Mayer et al., 1999; Roberts et al., 2001; Van der Zee et al., 2002). Возможно,

Подготовка статьи поддержана грантами РГНФ № 08-06-00755а и грантом Президента РФ МК № 1799.2008.6.

эти результаты можно трактовать как наличие связи эмоционального интеллекта с кристаллизованным, но отсутствия такой связи с флюидным. По всей видимости, в развитии эмоционального интеллекта достаточно большую роль должен играть опыт взаимодействия в эмоционально-нагруженных ситуациях.

Если для решения задач на эмоциональном уровне требуется какая-то особая способность, то для проявления креативности в области эмоций необходимо существование такой же специальной способности, которая логичным образом получила название «эмоциональная креативность». С точки зрения Д. В. Ушакова, модель, позволяющая описывать соотношение разных видов интеллекта и креативности, включает в себя 2 параметра. С одной стороны, это тип кодирования информации, который может быть предметным и эмоциональным. С другой стороны – это тип когнитивных процессов. Первый тип процессов можно назвать комбинаторными – они включают в себя логические операции внутри уже построенной модели задачи, разнообразные «счетные» операции, поиск одного правильного решения. Эти процессы вслед за Дж. Гилфордом часто называют конвергентным мышлением. Второй тип процессов, в противоположность первому, связан с некомбинаторными операциями – с обнаружением необычных свойств объекта и построением на их основе новой модели задачи, с решением нестандартных задач, с дивергентным мышлением. Способность к решению комбинаторных задач с предметным содержанием можно назвать «предметным» интеллектом, способность к решению некомбинаторных задач с предметным содержанием – креативностью, способность к решению комбинаторных задач на эмоциональном материале – эмоциональным интеллектом, а решение некомбинаторных задач с эмоциональным содержанием – эмоциональной креативностью. Исходя из этой модели можно делать предсказания о связи разных способностей между собой. Так, например, согласно модели, благодаря общему преобладающему типу кодирования информации эмоциональная креативность должна быть связана с эмоциональным интеллектом, а предметный интеллект – с предметной креативностью. То же самое можно сказать о предметной и эмоциональной креативности и о предметном и эмоциональном интеллекте, которые связаны через потенциалы дивергентного и конвергентного мышления. С другой стороны, модель предсказывает отсутствие связи между эмоциональным интеллектом и предметной креативностью и между эмоциональной креативностью и предметным интеллектом, так как в их основе лежат разные типы кодирования и разные типы когнитивных процессов. Для проверки данной модели требуется крупное исследование с привлечением большого количества испытуемых и современных методов обработки данных.

Эмоциональная креативность в концепции Дж. Эверилла

Понятие эмоциональной креативности, предложенное американским психологом Дж. Эвериллом (Averill, 2004; Averill, Thomas-Knowles, 1991), вытекает из его теории эмоций. Ключевое понятие этой теории – «эмоциональный синдром». Автор разрабатывает конструктивистский взгляд на природу эмоций, согласно которому эмоции представляют собой синдромы – сложные паттерны реакций, причем ни один из традиционных компонентов эмоций (таких как экспрессия, физиологическое возбуждение или субъективные переживания) не является ни обязательным, ни достаточным для эмоционального синдрома. Важное положение теории заключается в том, что эмоциональные синдромы организуются, главным образом, согласно **социальным** нормам и не являются генетически запрограммированными. Эмоции не просто регулируются социумом, но и конструируются в соответствии с имплицитными теориями эмоций данной социальной группы. Имплицитные теории включают в себя «экзистенциальный» компонент (представления о том, что есть эмоции вообще и конкретные эмоции в частности) и социальные правила (представления о том, какие эмоции должен испытывать человек и как они должны проявляться). Эмоциональный синдром, по определению самого Дж. Эверилла – нечто похожее на проект архитектора, это «предписывающее описание». Например, синдром печали не только является описанием того, что есть печаль, но предписывает, как должен вести себя человек в состоянии печали. Автор посвятил большое количество исследований тому, чтобы показать, каким образом определенные эмоции (гнев, печаль, любовь, надежда) встраиваются в систему социальных отношений и поддерживают ее.

Понятие эмоциональной креативности оказывается логичным и даже необходимым следствием конструктивистского взгляда на эмоции. Так как эмоции, согласно Эвериллу, не являются биологически запрограммированными реакциями, а конструируются социумом, то, очевидно, есть кто-то, кто отвечает за их конструирование. Способность влиять на структуру и содержание эмоциональных синдромов называется эмоциональной креативностью. Эмоциональной креативностью индивидов внутри определенного общества можно объяснить межкультурные различия в эмоциональных синдромах. Если новая эмоциональная «социальная роль» оказывается полезной, то она передается и используется в обществе; со временем благодаря накоплению инноваций различия в эмоциональных синдромах в разных культурах возрастают.

Эмоциональная креативность рассматривается Эвериллом как генерирование новых (отличных от нормативных), эффективных (име-

ющих определенную индивидуальную или групповую ценность) и аутентичных (отражающих индивидуальность творца) эмоциональных синдромов.

Измерение эмоциональной креативности

Разные люди обладают разной степенью эмоциональной креативности. Некоторые люди способны лишь необычным и особенно эффективным образом выражать и переживать эмоции в рамках уже существующих эмоциональных синдромов. Более высокий уровень эмоциональной креативности – модификация стандартных эмоций. Наиболее креативные люди способны сами создавать новые формы эмоций, меняя правила и представления, на которых эти эмоции основаны.

Для измерения эмоциональной креативности были предложены методики двух типов – опросники, основанные на самоотчете, и задания, напоминающие тесты обычной, «когнитивной» креативности.

Дж. Эвериллом был разработан Опросник эмоциональной креативности (ECI – Emotional Creativity Inventory), отражающий авторскую концепцию измеряемого конструкта. Он состоит из 30 вопросов и включает 3 шкалы – эмоциональная готовность (знания об эмоциях и значение, придаваемое эмоциональной жизни), новизна и аутентичность/эффективность. Используя этот опросник, автор провел ряд исследований, направленных на изучение взаимосвязи эмоциональной креативности с другими способностями и личностными чертами (Averill, 1999; Gutbezahl, Averill, 1996). В частности, используя опросник «Большая пятерка», он получил данные о связи эмоциональной креативности со шкалой открытости опыту ($r = 0{,}58$) и сотрудничества ($r = 0{,}23$), а также о связях отдельных шкал эмоциональной креативности с экстраверсией/интроверсией (шкала эффективности/аутентичности, $r = 0{,}28$) и нейротизмом (шкала новизны, $r = 0{,}2$). Очень сходный паттерн корреляций между ECI и Большой пятеркой был обнаружен в исследовании З. Ивкевич с соавт. (Ivcevic et al., 2007) – тесные связи с открытостью опыту и связь отдельных шкал ECI с нейротизмом и другими измерениями Big Five. Эмоциональная креативность положительно связана с самооценкой ($r = 0{,}26$) и самоэффективностью ($r = 0{,}30$). Характерные для эмоциональных людей стратегии копинга – самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование способов решения проблемы. С эмоциональной креативностью также положительно коррелируют количество и тяжесть травматического опыта в детстве ($r = 0{,}4$). Что касается связи эмоциональной креативности с интеллектуальными способностями, измеренными по SAT (Scholastic Assessment Test), то данные скорее говорят об отсутствии значимой связи, однако можно констатировать, что направление

связей для математических ($r = -0{,}21–0{,}1$) и вербальных ($r = 0{,}1–0{,}17$) способностей различаются. Скорее положительное направление связи между эмоциональной креативностью и вербальными способностями, по-видимому, объясняется вербальной природой ECI.

Тестовые методы диагностики эмоциональной креативности сходны с обычными тестами на дивергентное мышление, однако содержание, с которым работает испытуемый, связано с эмоциональной сферой. В качестве примеров можно привести разработанные Дж. Эвериллом и К. Томас-Ноулес тесты «Эмоциональные следствия» и «Эмоциональные триады». Первая методика – аналог одного из субтестов батареи Торренса. Задача испытуемого – представить себе как можно больше последствий воображаемой ситуации, связанной с переживанием эмоций. Например, нужно описать, что произошло бы, если бы люди по утрам испытывали только положительные эмоции, а во второй половине дня были всегда в плохом настроении. Учитывались показатели беглости и оригинальности ответов, а показатель согласованности 4 заданий α Кронбаха составил 0,71. В тесте «Эмоциональные триады» испытуемым предлагается написать рассказ, в котором были бы объединены в одно целое три различных эмоциональных переживания (например, одинокий, злой, радостный). Эксперты оценивали креативность ответов с учетом критериев новизны, эффективности, аутентичности и интеграции (степень, в которой 3 эмоции составляют единое целое). Для четырех входящих в тест заданий α Кронбаха оказалась равна 0,66. Д. В. Ушаковым и О. Н. Ивановой были разработаны похожие по принципу задания – испытуемому дается общее описание некоторой эмоциогенной ситуации, а также обозначается эмоция, которая не соответствует приведенной ситуации; необходимо придумать как можно больше таких конкретизаций ситуации, чтобы было понятно, почему данная эмоция возникла. Предварительные данные говорят о достаточно высокой ($\alpha = 0{,}67$) согласованности четырех заданий, входящих в тест.

Далее мы представим результаты апробации Опросника эмоциональной креативности Дж. Эверилла на русском языке.

Адаптация Опросника эмоциональной креативности на русскоязычной выборке*

Процедура. Опросник эмоциональной креативности Дж. Эверилла (ECI) представляет собой набор из 30 утверждений. Испытуемому предлагается оценить по пятибалльной шкале, в какой степени каждое из утверждений характеризует его, при этом тестируемому предлагается сравнить себя с «обычным» человеком. Опросник был переведен на русский язык и апробирован на выборке 179 человек.

* Автор приносит благодарность С. С. Беловой за помощь в сборе материала.

В исследовании преимущественно принимали участие студенты-психологи в возрасте от 18 до 48 лет ($M = 19{,}9$; $SD = 3{,}3$), 38 мужчин и 140 женщин (один испытуемый своего пола не сообщил). Целью исследования было сравнить факторную структуру и психометрические свойства русскоязычной версии опросника с данными, приводимыми Дж. Эвериллом (Averill, 1999).

Факторная структура. При факторизации ECI Дж. Эверилл использовал процедуру как ортогонального, так и косоугольного вращения, которые дали сходные результаты. Так как автором не предполагалась независимость измерений эмоциональной креативности, он приводит данные для косоугольного вращения. В результате факторного анализа Дж. Эвериллом было выделено 3 фактора, в совокупности объясняющие 43% дисперсии (26%, 11% и 6% соответственно), при этом нагрузки на первый фактор до вращения составляли от 0,30 до 0,68 (т. н. эффект положительной множественности), что говорит о единстве конструкта, измеряемого опросником.

Следуя процедуре Дж. Эверилла, мы провели факторизацию методом главных компонент с косоугольным вращением облимин, а также с ортогональным вращением варимакс и также получили практически идентичные результаты. Мера адекватности выборки КМО оказалась равна 0,72, значимость коэффициента сферичности Бартлетта меньше 0,001. Это свидетельствует о высокой надежности вычисления корреляционной матрицы.

После факторизации наших данных лучшим с точки зрения интерпретации решением также оказалось трехфакторное, однако процент объясняемой тремя факторами дисперсии оказался существенно ниже, чем у Дж. Эверилла – 34,7% (14,9%, 10,2%, 9,6% соответственно)[*]. Положительные нагрузки на первый фактор до вращения в среднем оказались ниже, чем в исследовании Дж. Эверилла (от 0,1 до 0,6). При этом нами также был выявлен эффект положительной множественности.

Одно из отличий факторной структуры, полученной Дж. Эвериллом, от нашей заключается в том, что первый и второй факторы поменялись местами. В данных, приводимых Дж. Эвериллом, первым фактором, объясняющим наибольший процент дисперсии, является фактор «Готовность», а на нашей выборке – фактор «Новизна».

Далее, некоторые пункты оказались нагружены не по тем шкалам, по которым предположительно они должны были иметь наибольшие нагрузки. Так, пункт 11 (*Мне не слишком интересна эмоциональная сторона моей жизни*) и 21 (*В ситуациях, требующих эмоционального отклика, я могу быть достаточно изобретательным и оригинальным*)

* Наилучшим с точки зрения ряда статистических критериев является пятифакторное решение, однако его содержательная интерпретация представляется проблематичной.

имеют высокие нагрузки по шкале «Эффективность/Аутентичность», а должны входить в факторы «Готовность» и «Новизна» соответственно. Напротив, предполагалось, что пункт 4 (*Я хорошо справляюсь с ситуациями, которые требуют переживания новых и необычных эмоций*) войдет в фактор «Эффективность/Аутентичность», но он имеет нагрузку по фактору «Новизна». При этом пункт 14 (*Мне нравится музыка, танцы, картины, которые возбуждают новые и необычные эмоции*), по замыслу принадлежащий фактору новизны, имеет бóльшую нагрузку по фактору готовности (см. таблицу 1). Видимо, не имеет смысла подробно обсуждать, почему каждый из этих пунктов попал не в «свой» фактор. Возможно, здесь сыграла роль случайность, связанная с не слишком большим количеством испытуемых или не очень удачный перевод. Менее банальное предположение заключается в том, что «неправильная» работа пунктов связана с их релевантностью культуре. Так, например, в модели Д. В. Ушакова рассматриваются три компонента культурной релевантности – частотность, ценность и прототипичность. Предполагается, что восприятие примеров поведения или личностных особенностей, зафиксированных в утверждениях опросников, является культурно-специфичным. Примеры поведения и личностных особенностей могут восприниматься как распространенные или нераспространенные в культуре (измерение частотности), как значимые или незначимые для представителей культуры (измерение ценности) и как типичные или нетипичные для измеряемого конструкта (измерение прототипичности). В исследованиях С. С. Беловой с соавт. было показано, что с высотой самооценки способностей (интеллектуальных и творческих) положительно связаны частотность и ценность входящих в опросник пунктов, а внешняя валидность опросников интеллекта и креативности (корреляция с соответствующими тестовыми показателями) – положительно с прототипичностью и отрицательно – с ценностью. Таким образом, авторами было продемонстрировано, что психометрические свойства самооценочных методик отчасти определяются релевантностью входящих в них пунктов (Белова и др., 2008). К сожалению, имеющиеся у нас данные по адаптируемому опроснику не позволяют произвести какой-либо анализ зависимости его факторной структуры от культурной релевантности пунктов. Для этого следовало бы сначала получить дополнительную информацию о том, как входящие в опросник утверждения оцениваются представителями разных культур (русской и американской) с точки зрения их частотности, ценности, прототипичности и, возможно, каких-либо других измерений. Такая задача, однако, представляет собой перспективы дальнейшей работы.

В целом можно сказать, что паттерн факторных нагрузок весьма сходен с полученным Дж. Эвериллом.

Таблица 1

Факторные нагрузки пунктов опросника для трехфакторного решения (метод главных компонент, косоугольное вращение)

Номер	Утверждение	Фактор 1 (новизна)	Фактор 2 (готовность)	Фактор 3 (эффективность/аутентичность)
1Н	Мои эмоциональные реакции необычны и не похожи на эмоциональные реакции других людей	0,50 (0,69)		
6Н	Я могу представить себя переживающим (ей) чувства одиночества, злости и радости одновременно	0,55 (0,50)		
8Н	Иногда я испытываю чувства, которые нелегко описать обычными словами	0,42 (0,61)		
10Н	Я испытывал такие сочетания эмоций, которые другие люди, вероятно, никогда не испытывали	0,68 (0,69)		
14Н	Мне нравится музыка, танцы, картины, которые возбуждают новые и необычные эмоции	0,17 (0,40)	0,37 (0,42)	
16Н	У меня был эмоциональный опыт, который можно было бы назвать необычным, выходящим за рамки общепринятого	0,63 (0,74)		
18Н	В эмоциональных ситуациях я склонен/на вести себя неординарно	0,59 (0,62)		
19Н	Я люблю представлять ситуации, которые требуют необычных, нестандартных, неординарных эмоций	0,45 (0,61)		
21Н	В ситуациях, требующих эмоционального отклика, я могу быть достаточно изобретательным и оригинальным	0,22 (0,49)		0,40
23Н	Мне нужно было бы быть поэтом или писателем, чтобы описать те эмоции, которые я иногда испытываю, настолько они необычны	0,60 (0,57)		
24Н	Я могу испытывать множество разных эмоций в одно и то же время	0,76 (0,61)		
26Н	Я предпочитаю кино и книги, в которых изображаются сложные и невероятные эмоциональные ситуации	0,37 (0,42)		
28Н	Количество и разнообразие моих эмоциональных реакций иногда превосходит мою способность описывать то, что я чувствую	0,61 (0,52)		
30Н	Я могу испытывать большое количество разнообразных эмоций	0,71 (0,48)		

2Г	Когда я испытываю сильные эмоции, я стараюсь понять их причины		0,75 (0,75)	
5Г	Я считаю, что эмоциональному развитию следует уделять не меньше внимания, чем интеллектуальному		0,23 (0,62)	
7Г	Я размышляю о своих эмоциональных реакциях и стараюсь их понять		0,79 (0,82)	
11Г	Мне не слишком интересна эмоциональная сторона моей жизни (–)		0,00 (0,50)	–0,28
15Г	Для решения возникающих эмоциональных проблем я обращаюсь к своему прошлому эмоциональному опыту		0,63 (0,58)	
20Г	После сильных эмоциональных переживаний я стараюсь мысленно вернуться назад и оценить мои реакции объективно		0,65 (0,66)	
27Г	Я обращаю внимание на эмоции других людей, чтобы лучше понимать свои собственные чувства		0,61 (0,72)	
4Э	Я хорошо справляюсь с ситуациями, которые требуют переживания новых и необычных эмоций	0,30		0,27 (0,46)
9Э	Мне хорошо удается выражать свои чувства			0,59 (0,78)
12Э	То, как я переживаю и выражаю эмоции, помогает мне в отношениях с другими			0,47 (0,60)
17Э	Мои эмоции помогают мне достигать целей в жизни			0,43 (0,49)
25Э	Мои эмоции – главный источник смысла в жизни, без них моя жизнь не имела бы значения	0,39 (0,60)		0,31 (0,44)
3А	Я стараюсь быть честным в выражении своих чувств, даже когда это приводит к проблемам			0,61 (0,63)
13А	Мои эмоции почти всегда являются подлинным выражением моих мыслей и чувств			0,71 (0,71)
22А	Мои внешние эмоциональные реакции точно отражают мои внутренние чувства			0,74 (0,69)
29А	Я стараюсь маскировать и прятать свои эмоции (–)			–0,64 (–0,73)

Примечание. Первый столбец содержит номера пунктов опросника, а также буквами обозначены измерения эмоциональной креативности, в которые эти пункты входят (Н – новизна, Г – готовность, Э – эффективность, А – аутентичность). В скобках приведены нагрузки, полученные Дж. Эвериллом. В случае если переменная имеет достаточно высокие нагрузки не по своему фактору, они также приводятся в соответствующем столбце. Серой заливкой отмечены номера пунктов, нагруженных полностью не по «своим» шкалам.

Характеристики шкал. В таблицах 2 и 3 приведены показатели согласованности опросника в целом и его отдельных шкал, а также

корреляция шкал опросника между собой. Данные говорят о приемлемом для самооценочных методик уровне внутренней согласованности опросника (0,82) и его шкал (от 0,65 до 0,82). Обращают на себя внимание слабые связи шкалы «Готовность» с двумя другими шкалами опросника, в то время как по данным Дж. Эверилла именно они оказываются наиболее сильными. Корреляция шкалы «Новизна» со шкалой «Эффективность/Аутентичность» сопоставима по величине с корреляцией в исследовании Дж. Эверилла.

Таблица 2

Внутренняя согласованность опросника и его шкал
(в скобках приведены α Кронбаха, полученные Дж. Эвериллом)

Опросник в целом	**Готовность**	**Новизна**	**Эффективность/аутентичность**
0,82 (0,90) $N = 30$	0,65 (0,82) $N = 7$	0,82 (0,84) $N = 14$	0,72 (0,83) $N = 9$

Таблица 3

Взаимные корреляции шкал опросника
(в скобках приведены корреляции, полученные Дж. Эвериллом)

	Готовность	**Новизна**
Готовность		
Новизна	0,22, $p < 0{,}01$ (0,51)	
Эффективность/аутентичность	0,13, не значим (0,57)	0,33, $p < 0{,}01$ (0,34)

Показатели выборки. Так как по каждому отдельному пункту опросника испытуемый может набрать от 1 до 5 баллов, общий балл по шкале в целом потенциально должен варьироваться от 30 до 150. Реально же разброс оценок в исследовании Дж. Эверилла составил от 59 до 145 баллов ($M = 103{,}46$; $SD = 14{,}68$), а в нашем – от 70 до 140 ($M = 104{,}98$; $SD = 13{,}88$), при этом Дж. Эверилл обнаружил значимые различия между мужчинами (М = 100,86) и женщинами ($M = 104{,}6$), нами же таких различий обнаружено не было ($M = 103{,}08$ и 105,56 соответственно).

Заключение

Учитывая объем и специфичность выборки, на которой проводилось исследование, можно констатировать удовлетворительные результаты – факторная структура опросника достаточно точно соответствует замыслу автора, а коэффициенты согласованности его пунктов в целом и по отдельным шкалам достаточно высоки. По-видимому, данную методику целесообразно использовать в исследовательских целях для измерения индивидуальных различий в представлениях людей о своем эмоциональном опыте, однако для того, чтобы иметь

возможность использовать ECI в практических целях (например, для оценки и отбора персонала), необходимо провести дополнительные исследования, направленные на проверку и повышение надежности шкал, получение норм, а также на исследование внешней и прогностической валидности методики.

В теоретическом плане требуется прояснить существенные вопросы, касающиеся соотношения разных видов интеллекта и креативности. Так, например, одно из главных затруднений, которое видит Дж. Эверилл в области исследования эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности – это проблема взаимоотношения между этими двумя конструктами. Вопрос для автора осложняется тем, что, по его мнению, в понятии эмоционального интеллекта заложено биологическое понимание эмоций, в то время как введенное им понятие эмоциональной креативности базируется на представлении о социальной природе эмоций (Averill, 2004). Далее, введя понятие эмоциональной креативности, Дж. Эверилл интерпретирует ее скорее как личностную черту, чем как способность. С одной стороны, об этом свидетельствует основной метод, с помощью которого измеряется эмоциональная креативность – опросник, типичный инструмент измерения личности. С другой стороны – результаты исследований: достаточно высокие и многочисленные корреляции с разнообразными личностными чертами и практически нулевые корреляции с когнитивным способностями.

Итак, на наш взгляд, дальнейшие исследования должны быть направлены на решение следующих вопросов. Является ли соотношение эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности аналогичным соотношению «предметных» интеллекта и креативности? Если да, то должно ли это проявляться лишь на уровне психометрических показателей или есть глубинное сходство механизмов функционирования? Если нет, то как можно было бы описать стоящие за ними процессы и следует ли вообще выделять эмоциональную креативность как отдельную способность?

Литература

Белова С. С., Валуева Е. А., Ушаков Д. В. Должна ли диагностика интеллекта и креативности быть культурно-релевантной? // Третья международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: в 2 т. Москва, 20–25 июня 2008 г. С. 198–199.

Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates // Journal of Personality. 1999. V. 67. 331–371.

Averill J. R. Emotional creativity: Toward "spiritualizing the passions" // Handbook of positive psychology / Ed. by C. R. Snyder, S. J. Lopez. New York: Oxford University Press, 2002. P. 172–185.

Averill J. R. A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. P. 228–233.
Averill J. R. Emotions as mediators and as products of creative activity // Creativity across domains: Faces of the muse / Ed. by J. Kaufman, J. Baer. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. P. 225–243.
Averill J. R., Chon K. K., Haan D. W. Emotions and creativity, East and West // Asian Journal of Social Psychology. 2001. V. 4. P. 165–183.
Averill J. R., Thomas-Knowles C. Emotional creativity // International review of studies on emotion / Ed. by T. Strongman. London: Wiley, 1991. V. 1. P. 269–299.
Brackett M. A., Mayer J. D. Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence // Personality and social psychology bulletin. September, 2003. V. 29. № 9. P. 1147–1158.
Gutbezahl J., Averill J. R. Individual Differences in Emotional Creativity as Manifested in Words and Pictures // Creativity Research Journal. 1996. Vol. 9. Issue 4. P. 327–337.
Ivcevic Z., Brackett M. A., Mayer J. D. Emotional intelligence and emotional creativity // Journal of Personality. 2007. V. 75. P. 199–235.
Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. V. 27. P. 267–298.
Mayer J. D. Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. Issue 3. P. 197–215.
Roberts R. D., Zeidner M., Matthews G. Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions // Emotion. 2001. V. 1. № 3. P. 196–231.
Van Der Zee K., Thijs M., Schakel L. The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five // Eur. J. Pers. 2002. V. 16. P. 103–125.
Wallas G. The art of thought. New York: Harcourt, Brace, 1926.

Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» и ее модификаций

В.А. Лабунская

Методика «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» была разработана в конце восьмидесятых годов прошлого столетия. Впервые полный вариант методики был представлен в книге «Экспрессия человека: общение и межличностное познание» (Лабунская, 1999). На протяжении длительного периода осуществлялось создание различных вариантов методики с целью ее применения в диагностических и прогностических целях. Но прежде чем перейти к изложению особенностей применения разработанной нами методики, хотелось бы уточнить ряд теоретических позиций и коснуться не только самого понятия «способность к интерпретации невербального поведения», но и указать на связь выделяемой нами способности с социально-перцептивными способностями человека, с его социальным и эмоциональным интеллектом.

Как известно, ситуации общения в силу их разнообразных особенностей независимо от воли партнеров превращаются для них в творческую задачу, решение которой зависит от ряда умений и способностей субъекта познания, которые формируются в сфере социально-психологической практики и по своей сути являются социально-психологическими свойствами личности, ее социальными способностями. Для психологии невербального общения, межличностного познания особое значение имеет разработка проблемы социальных способностей личности, в структуру которых входит ряд социально-перцептивных способностей, в том числе и способность к адекватной интерпретации и пониманию невербального поведения человека. Современная социальная психология, рассматривая проблему социальных способностей личности, обращается также к таким явлениям, как социально-психологическая и социально-перцептивная компетентность, которые также определяются через ряд составляющих их способностей, умений и навыков.

Наряду с социально-перцептивной компетентностью, как комплекс социальных способностей рассматриваются социальный интеллект,

интеллект межличностных отношений, эмоциональный интеллект, социальное воображение, социальная проницательность, социально-психологическая наблюдательность. Перечисленные понятия и соответствующие им явления стали предметом теоретического анализа и экспериментального изучения сравнительно недавно. Одной из причин активизации внимания исследователей к сфере социальных способностей личности было открытие того факта, что закономерности развития познавательной сферы личности, опосредованные предметной деятельностью, не совпадают с особенностями ее формирования как субъекта познания, общения, социальной практики взаимодействия. Как известно, М. О'Салливен, Д. Гилфорд и Р. Демиль (Sullivan, Guilford, deMille, 1965) еще в середине шестидесятых годов прошлого столетия провели исследование, в котором показали, что существует группа способностей, развитие которых не зависит от уровня развития «реального интеллекта». В отечественной психологии сложилось также мнение, что социально-перцептивная компетентность, социальный интеллект связаны с решением определенного класса задач в сфере общения.

Общепринятым на сегодня является определение социального интеллекта как сложной способности, проявляющейся в умениях усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере, адекватно воспринимать и интерпретировать личность и поступки другого или какую-либо жизненную ситуацию. О том, что социальный интеллект как вид интеллекта представляет из себя способность «к познанию социальных явлений», пишет Д. В. Ушаков (Ушаков, 2004), отмечая зависимость уровня развития социального интеллекта от сочетания ряда факторов, в том числе от личностных особенностей и жизненного пути человека. Этот вывод имеет для нас особое значение по той причине, что формирование различных функций невербального поведения личности, а также актуализация готовности к восприятию невербального выражения человека, к установлению связей между внешним и внутренним, обусловлены сочетанием культурных, социальных, социально-психологических, личностных особенностей субъектов общения, характеристиками их жизненного пути, определяющими направленность интерпретаций и превращение ситуации взаимодействия в творческую, социальную задачу. В качестве «глобальной способности, возникающей на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт», определяется социальный интеллект В. Н. Куницыной (Куницына и др., 2001, с. 469).

Не менее важными для наших исследований являются современные представления об эмоциональном интеллекте, который большинством автором рассматривается как подструктура социального

интеллекта, включающая ряд способностей. Так, Д. В. Люсин интерпретирует эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими» (Люсин, 2004, с. 33), а И. Н. Андреева (Андреева, 2006) подчеркивает, что эмоциональный интеллект – это устойчивая ментальная способность, в структуру которой входит способность к различению и выражению эмоций.

Таким образом, разнообразие терминов и понятий, связанных со сферой социальных способностей личности, отражают ее разноуровневые характеристики. В то же время в определении явлений, стоящих за этими понятиями, есть ряд общих моментов. Во-первых, они трактуются как способность, следовательно, сопряжены с определенной деятельностью, являются личностным образованием. Во-вторых, предметом этих способностей выступает установление отношений между событиями, в которых действующими лицами являются другие люди. В-третьих, основным показателем наличия или отсутствия способности к решению задач на установление отношений между событиями в сфере общения является адекватность интерпретации, точность понимания, прогнозирования, воздействия, выбранного речевого и неречевого способа обращения. В-четвертых, в каком бы контексте не рассматривались социальные способности, они описываются как сложные структурные образования, состоящие из ряда способностей. Одной из них является способность к адекватной интерпретации и точному пониманию невербального поведения.

Любая социальная способность, в том числе и способность к адекватной интерпретации невербального поведения, заявляет о себе в контексте определенной деятельности, в связи с соответствующими ей социально-перцептивными, коммуникативными задачами. Поэтому в качестве способа диагностики способности к адекватной интерпретации невербального поведения можно использовать «задачу». Проблема заключается в определении набора «задач» и показателей адекватности интерпретации невербального поведения.

Для развития наших представлений о способности к интерпретации невербального поведения и расширения методических приемов измерения уровня развития данной способности принципиально важным является вывод о том, что как социальный интеллект, так и его структурный компонент – эмоциональный интеллект, включают поведенческую составляющую, а также способности к регуляции отношений и взаимоотношений, способность к управлению эмоциями, проявляющуюся в контроле их внешнего выражения (Боякис, Макки, 2007; Вайсбах, Дакс, 1998; Гоулман, Бояцис, Макки, 2005; Люсин, Ушаков, 2004).

На начальных этапах разработки методики, направленной на диагностику уровня развития способности к интерпретации невербально-

го поведения, (Лабунская, 1987) данная способность рассматривалась нами в трех аспектах:

1 В плане форм невербального поведения объекта интерпретации: элементы, степень целостности, контекст предъявления. С этой точки зрения способность к психологической интерпретации включает способность к адекватному восприятию и оценке элементов и целостного невербального поведения отдельного человека, диады, группы, а также способность устанавливать психологические связи между элементами и индивидуальными формами невербального поведения.
2 В плане интерпретации психологического содержания невербального поведения. Наиболее важными здесь являются способности к адекватному определению состояний, к установлению связей между невербальным поведением и качествами личности, к оценке отношений и взаимоотношений партнеров общения.
3 В функциональном плане способность к психологической интерпретации невербального поведения рассматривалась как способность к адекватной идентификации различных психологических характеристик человека на основе невербального поведения и способность адекватно использовать его как средство регуляции отношений в общении.

Иными словами, структура способностей к интерпретации невербального поведения включала два блока: способность к адекватной идентификации, пониманию различных форм невербального поведения и взаимодействия и способность к регуляции взаимоотношений в различных социальных контекстах с помощью невербального выражения эмоций.

В последнее время в связи с усилением интереса к проблеме осознаваемых и неосознаваемых компонентов невербального выражения личности, а также развитием теории социального интеллекта и представлений об эмоциональном интеллекте в структуру способности к интерпретации невербального поведения была введена еще одна способность – к кодированию невербального выражения эмоций.

Проблема соотношения кодирования и интерпретации невербального поведения обсуждалась нами в ряде работ (Дроздова, Лабунская, 2003; Лабунская, 1997, 2005). Основные выводы позволяют сохранить название изучаемой нами способности как способности к интерпретации невербального поведения, несмотря на то, что введен компонент целенаправленного кодирования экспрессии и на основе модификации методики усилен такой компонент способности, как способность к регуляции отношений. Вместе с этим хотелось бы подчеркнуть, что не только данные наших исследований (Дроздо-

ва, 2003; Лабунская, 2005), но и результаты работ других авторов показывают, что способности к идентификации, к распознанию, пониманию психологических особенностей другого человека на основе его невербального поведения имеют противоречивые связи со способностью к кодированию экспрессии и способностью к использованию ее в качестве средства регуляции общения в различных социальных контекстах. В этой связи определение этой способности как способности к адекватной интерпретации невербального поведения может быть подвергнуто критике.

Наряду с вышеизложенным, мы обращаем внимание также на то, что в выполненных нами исследованиях (Доржминчингийн, 2002; Дроздова, 2003; Лабунская, 2005) ставилась задача определения взаимосвязей между уровнем развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения и социально-психологическими, личностными особенностями субъекта. Были получены результаты, которые не позволяют сделать однозначных выводов о существовании устойчивых связей между показателями уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения и определенными социально-психологическими и личностными особенностями. По этой причине для нас остается дискуссионным вопрос о включении в структуру способности к адекватной интерпретации невербального поведения тех или иных личностных образований. Вместе с тем, мы принимаем позицию ряда авторов (Куницина, Погольша, Казаринова, 2001; Люсин, Ушаков, 2004), утверждающих, что существуют или должны существовать взаимосвязи между уровнем развития социального интеллекта и личностными особенностями, а также придерживаемся вывода о том, что на протяжении жизненного пути направление связей между компонентами способности к адекватной интерпретации невербального поведения может изменяться, трансформироваться под влиянием сочетания таких факторов, как принадлежность к определенной социальной группе, особенности социализации, опосредованные влиянием культурного фактора, воздействиями городской и сельской среды, принадлежностью субъекта к одному из типов субъектов общения в соответствии с его системой отношений и т. д. (Доржминчингийн, 2002; Дроздова, 2003; Менджерицкая, 2001; Пугачевский, 1999; Сериков, 2001; Шкурко, 1997).

Таким образом, наше представление о сложной структуре способности к психологической интерпретации невербального поведения основывается, с одной стороны, на тех особенностях невербального поведения человека, невербального выражения личности, которые описаны в разнообразных источниках (Бутовская, 2004; Екинцев, Соболева, 2004; Крейдлин, 2002, 2005; Меграбян, 2001; Экман, 2003; Bull, 1984; Palmer, Simmons, 1995), с другой стороны, в них учтены

особенности психологической интерпретации экспрессии, установления связей между внешним и внутренним, а с третьей стороны, они опираются на ряд теоретических положений, касающихся таких явлений, как социальные способности, социальный и эмоциональный интеллект. Кроме выше указанных оснований разработки и применения методики, мы также придерживаемся той точки зрения, что реальный уровень развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения проявляется во внутригрупповом взаимодействии в приобретении личностью особого статуса – социально-перцептивного лидерства. Об этом свидетельствуют данные, приведенные в литературе (Лабунская, 1999).

Для того чтобы перейти к описанию «задач», образующих методику «Диагностика уровня развития способностей к адекватной интерпретации невербального поведения», необходимо уточнить наши теоретические позиции относительно самого феномена «невербальное поведение» и феномена «интерпретация». В одной из последних книг (New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research, 2005), включающей ряд обобщающих работ, посвященных методологии и методам исследования невербального поведения, отмечается, что за последние 20 лет (точка отсчета – выход в свет первого коллективного труда (Handbook of methods in nonverbal behavior research, 1982, фиксирующего проблемы изучения невербального поведения) интерес к невербальному поведению личности и группы значительно возрос. Во многих исследованиях в качестве самостоятельного объекта рассматриваются выражения лица, контакт глаз, жесты, позы, но современное состояние психологии невербального поведения отличается от предыдущего этапа тем, что все чаще различные компоненты невербального поведения используются либо в качестве показателя, либо в качестве средства измерения, фиксации установок, стилей поведения личности, а также в качестве надежного инструмента измерения уровня развития различных способностей и умений. Авторы книги «New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research» во введении к ней утверждают, что количество публикаций увеличилось более чем в шесть раз по сравнению с 1982 г. В них представлены сведения о применении невербального поведения в качестве показателя социального развития младенцев, аттрактивности личности, меры ее убежденности в чем-либо, предубежденности, согласия, сострадания, желания помогать другим. Установлены культурные различия в экспрессивном поведении, а также описаны паттерны невербального поведения людей, отличающихся стремлением к доминированию, уровнем выраженности экстраверсии–интроверсии, зависимостью–независимостью и т. д. Все эти работы приводят к фундаментальному выводу о том, что в различных социальных контекстах невербальное поведение человека выполняет

многообразные функции, выступая одновременно и как средство познания личности, и как средство влияния, воздействия, регуляции своего и чужого поведения, как способ контроля и показатель уровня развития различных профессиональных и иных навыков и умений. Особенно следует отметить стремление западных исследователей перевести изучение невербального поведения в класс прикладных работ. Среди них важное место занимают изучение невербального поведения в контексте интрперсональной сензитивности (Hall, Bernieri, Carney, 2005), систем кодирования невербального поведения в диадах различного типа (Yoshimoto, Shapiro, Brien, Gottman, 2005), а также обсуждение вопросов, касающихся использования экспертов в целях определения основных характеристик невербального поведения участников исследований (Harrigan, 2005). Не последнее место среди прикладных работ занимают те, в которых представлены так называемые «технические подходы» к изучению кодирования и декодирования невербальной экспрессии, успешности ее распознания и т. д. Для нас при обсуждении проблемы диагностики способности к адекватной интерпретации представляют интерес те методики, в которых так или иначе фиксируется успешность понимания, кодирования невербального поведения. Чаще всего социальные способности, проявляемые в процессе восприятия невербального поведения, обозначаются, как «интерперсональная сензитивность», «социальные умения». В статье Дж. А. Холл с соавторами (Hall, Bernieri, Carney, 2005) приводятся наиболее известные методы изучения интерперсональной сензитивности. Ниже рассматриваются те из них, которые включают ряд «задач», решение которых предполагает восприятие, распознание, понимание, интерпретацию и кодирование экспрессии. Прежде всего, следует назвать метод PONS – «Профиль невербальной сезитивности», разработанный Розенталем с соавторами (цит. по: Hall, Bernieri, Carney, 2005). Он включает 220 аудио-, видео- и комбинированных «клипов», представляющих паттерны невербального поведения, отличающиеся степенью позитивности и доминантности. Этот тест довольно часто используется в прикладных исследованиях, подтверждающих, что лица с высоким уровнем развития сензитивности к невербальному поведению отличаются рядом качеств. Так, учителя демонстрируют более демократичное поведение, сотрудники клиник являются более успешными супервизорами и т. д. Набор «задач» используется также в тесте IPT (Interpersonal Perception Task) (Costanzo, Archer, 1989). Он состоит из видеоклипов: например, в одном из них женщина разговаривает по телефону. Нужно определить, с кем она говорит: с матерью или с бойфрендом. При предъявлении другого видеоклипа необходимо установить, рассказывает ли человек правдивую жизненную историю. В целом участник исследования должен

определить пять аспектов: степень «родства, сходства» предъявляемых людей, степень искренности их рассказов, статус, степень близости, интимности отношений, наличие конкурентности. Иными словами, все «задачи» данного теста направлены на то, чтобы зафиксировать степень выраженности умения определять отношения между людьми на основе их вербального и невербального поведения.

Тест «Диагностический анализ невербальной точности» (Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy DANVA) измеряет сезитивность к невербальным проявлениям эмоций. Он включает фотоизображения эмоциональной экспрессии и аудиопредъявления эмоциональных состояний. Показатели этого теста коррелируют с показателями социальной адаптации и «ментального приспособления» – *mental adjustment.* Распространенным приемом исследования уровня развития эмпатии также является набор «задач», которые включают невербальное поведение, например, достаточно известный метод изучения эмпатической точности – Empathic accuracy standard-cue methodology, разработанный В. Икесом (Ickes, 2001). В этой оригинальной технологии осуществляется измерение эмпатической точности на основе видеозаписей разговоров участников исследования. Экспериментатор приглашает двух участников исследования, которые ранее не были знакомы друг с другом. Под благовидным предлогом он удаляется из комнаты, в которой остается приглашенная пара, и появляеся через несколько минут, сообщая о том, что эксперимент уже начался и их взаимодействие зафиксировано на видео. Затем интересуется: хотят ли участники исследования продолжать эксперимент? Если они не согласны, то видеозапись стирается. Респонденты, которые выразили желание продолжить участие в исследовании, получают задание: вначале определить те моменты видеозаписи, где, на их взгляд, они переживают определенные эмоции (сделать стоп-кадр), а затем сообщить о том, какие мысли их посещали в этот момент. Каждый из пары участников выполняет данное задание, анализируя свое поведение, а затем поведение партнера. Технология, разработанная В. Икесом, – это одна из немногих попыток использовать для изучения коммуникативной сензитивности и точности понимания невербального поведения ситуации реального общения, выявить чувствительность к своему поведению, т. е. осуществить интерпретацию экспрессивных, невербальных выражений, соотнести их с речевым поведением, а также понять на основе вербального и невербального поведения переживания, чувства и мысли другого человека. С целью изучения интерперсональной сензитивности, точности понимания невербальных выражений, регуляции отношений с помощью экспрессии применяется также известный тест MSCEIT, созданный группой авторов для диагностики эмоционального интеллекта. Основные идеи этих авторов, а также

разработанная ими модель ЭИ представлены в ряде публикаций (Андреева, 2006; Бояцис, Макки, 2007; Вайсбах, Дакс, 1998; Гоулман, Люсин, Ушаков, 2004). Мы хотели лишь подчеркнуть, что задания, входящие в этот тест, диагностируют способности к пониманию эмоциональных состояний на основе изображений эмоциональной экспрессии, что часто применяется в тестах, разработанных с целью диагностики способностей к пониманию различных компонентов невербального поведения.

Таким образом, современная психология невербального поведения предлагает довольно обширный перечень методик, направленных на решение определенных исследовательских и практических задач. Вместе с тем, данная отрасль психологических знаний сталкивается с рядом проблем, ограничивающих набор «задач» и сфер их применения. Как правило, при разработке методики делается акцент на каких-то компонентах невербального поведения (позы, экспрессия лица и т. д.). Такое ограничение методических задач обусловлено прежде всего многогранностью феномена невербального поведения, сложностью его структуры. В этой связи возникает необходимость уточнить авторский подход к самому невербальному поведению, лежащий в основе создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения».

Первая группа теоретических положений касается природы, а также диагностических и регулятивных функций невербального поведения. Из всего спектра невербального поведения человека мы выбираем экспрессивное, выразительное поведение, в обозначении которого зафиксирована главная функция любого языка, в том числе и невербального, – выражать. Одновременно понятие «экспрессивное поведение» подчеркивает непосредственную связь между внутренним миром человека и его внешним выражением. В психологии экспрессивного поведения рассматривается широкий спектр средств, с помощью которых личность выражает себя, или ее особенности могут быть восприняты наблюдателем. Главное внимание в процессе изучения экспрессивного невербального поведения уделяется таким средствам выражения личности, как мимика, жесты, позы, прикосновения, контакт глаз. В этой связи в «задачах», используемых с целью диагностики уровня развития изучаемой способности, предлагаются вышеперечисленные средства выражения личности, функционирующие в качестве целостно-динамического явления, в котором представлены индивидуальные особенности человека, его актуальные состояния, отношения, его уровень притязаний, ценностные ориентации, стиль жизни и т. д. Фундаментальной особенностью экспрессивного поведения является то, что оно есть составная часть целостного поведения личности. Как и все поведение, оно представляет собой культурно-исторический,

интерперсональный феномен. Формирование экспрессивного поведения личности, ее экспрессивного репертуара осуществляется на стыке природных форм выражения состояний, переживаний, отношений и социокультурных способов их предъявления.

Экспрессивное поведение неотделимо от личности. Оно индивидуально и неповторимо настолько, насколько индивидуальна и неповторима сама личность. Экспрессивное поведение – это инструмент познания внутреннего мира человека, потому что оно и есть часть этого мира, форма его существования. Как писал великолепный русский исследователь выразительного поведения Сергей Волконский в своих книгах «Выразительный человек» (Волконский, 1913) и «Человек на сцене» выразительное поведение – это выявление внутреннего «я» через внешнее «я». «Это есть самоизваяние, при том вечно изменяющееся» (Волконский, 1912, с. 37).

Основное свойство экспрессивного поведения – это динамика и изменение совокупности выразительных средств вслед за изменениями личности. В то же время экспрессивное поведение представляет собой целостность, состоящую из движений, отличающихся степенью интенциональности, направленности, осознанности. Наряду с устойчиво повторяющимися движениями, в него входят те элементы, которые соответствуют динамическим состояниям личности. Они, в свою очередь, накладываются на индивидуально-личностные и групповые программы экспрессивного поведения. В силу этих обстоятельств экспрессия личности не является системой кодов с жестко закрепленными значениями, а имеет поле психологических значений.

Совокупность выразительных средств, образующих структуру экспрессивного поведения, представляет из себя трудно разложимую на отдельные единицы целостность, где непроизвольные движения преобладают над произвольными, неосознаваемые над осознаваемыми. Поэтому экспрессивное поведение «верно передает душу во всем ее бессознательном и сознательном составе… – передает … гораздо больше, чем сами сознают и чем могут выразить словами люди» (Ильин, 1993, с. 13). Экспрессивное поведение представлено самому субъекту общения лишь частично. Он не видит напряжения своих мышц, пластики своих поз, экспрессии своего лица (Бахтин, 1979). Партнер по взаимодействию, напротив, может наблюдать за экспрессией с помощью оптической, тактильно-кинестетической, акустической, ольфакторной систем отражения и формировать психологически многозначный образ о личности другого.

Экспрессивное поведение относится к полифункциональным явлениям, выполняющим информативные, коммуникативные, эмоциональные, когнитивные и регулятивные функции. Оно уточняет, изменяет эмоциональную насыщенность сказанного, нейтрализует

нежелательные состояния, отношения (например, агрессию). Постоянная представленность экспрессивного поведения другому («осязаемое данное» (Рубинштейн, 1940) привела к развитию таких функций экспрессии, как контроль, управление, маскировка.

Исходя из обозначенных выше характеристик экспрессивного невербального поведения, в процессе разработки методики и ее модернизации мы придерживались трактовки экспрессивного невербального поведения как невербального выражения личности, рассматривали его в качестве внешнего невербального образа Я личности, включающего осознаваемые компоненты («самоизваяние») и неосознаваемые. Через совокупность и сочетание этих компонентов (внешнее Я) проявляется «внутреннее Я», обладающее свойством «вечного изменения». Компоненты, создающие эффект «внешнего Я личности», отличаются степенью динамичности и изменчивости, обратимости–необратимости, интенсивности и непосредственности связей с внутренним миром личности. Наименее динамичны индивидно-конституциональные характеристики человека, которые изменяются, как правило, в соответствии с законами биологического развития. К среднеустойчивым компонентам внешнего невербального образа Я личности следует отнести все способы оформления внешнего облика, динамика которых сопряжена с гендерно-возрастными, статусно-ролевыми конструктами, стилем эпохи, модой, с принятой в обществе социальной символикой. Наиболее динамичными компонентами выражения личности являются различные элементы и подструктуры выразительного, невербального поведения, которые организуются в пространственно-временные структуры и перестраиваются по ходу развития личности, интегрируя ее сознательную и бессознательную сферы. С этих позиций выразительное, невербальное поведение как компонент внешнего образа Я личности, связанный с ее устойчивыми и динамическими подструктурами, всегда выражает как осознаваемое, так и не осознаваемое самой личностью – выражает постольку, поскольку осознаваемые и неосознаваемые элементы образуют различные системы и подсистемы личности. Взаимосвязь между ними представлена в различных психологических свойствах, качествах и характеристиках личности.

Осознаваемые и неосознаваемые невербальные компоненты выражения личности, образующие внешний невербальный образ, несут информацию о темпераменте, об актуальных психических состояниях, о модальности, знаке отношения к себе и к другому, о переживаниях и стремлениях личности, о ее социальном и социально-психологическом статусе.

Следует отметить, что изменчивость невербальных компонентов внешнего Я, его связь с внутренней структурой личности постулируется во многих работах. Несмотря на обилие рассуждений о взаимо-

связях между внешним и внутренним, о невербальных экспрессивных компонентах выражения личности, проблема до сих пор остается малоизученной и порождает повторяющиеся по своему предмету дискуссии. Камнем преткновения как раз и становится сочетание таких свойств внешнего невербального Я личности, как «самоизваяние» (преднамеренность, осознанность, осмысленность и т. д.) и динамичность, неосознанность, неподвластность экспрессии самому человеку. Поэтому исследователи отмечают, что психологическую суть экспрессивного невербального поведения личности сложно как опровергнуть, так и подтвердить. Человек несет ответственность за сказанное слово, но не за свое невербальное поведение, которое не имеет безусловных формальных характеристик и остается как бы «неуловимым» как для субъекта, так и для партнера. Иными словами, подвергается сомнению вывод о том, что выразительное, невербальное поведение личности несет информацию, которая может быть зафиксирована наблюдателем и которая может получить соответствующую психологическую интерпретацию. В этой связи довольно часто обращается внимание на такие способы проникновения во внутренний мир человека, как проницательность, интуиция, эмпатия, подчеркивается роль бессознательных механизмов познания другого человека, а рациональные механизмы понимания и интерпретации личности на основе ее внешнего невербального образа ставятся на второй план.

Критическое отношение к самому внешнему невербальному образу Я личности как способу объективизации внутреннего мира личности, как пути познания ее осознаваемых и неосознаваемых компонентов, обусловлено, во-первых, теми трудностями, с которыми столкнулись исследователи в процессе решения задач фиксации и воспроизведения паттернов невербального поведения, во-вторых, противоречивыми сведениями о непосредственности взаимосвязей между невербальным выражением и психологическими, социально-психологическими характеристиками личности, в-третьих, тем, что многие исследовательские традиции в психологии невербального поведения сложились под сильным влиянием лингвоцентрических идей анализа невербальных коммуникаций, невербальных языков общения.

Таким образом, фиксируя в данной работе отношение научного сообщества к экспрессивному поведению, к невербальному выражению, ставя вопрос о соотношении рациональных и иррациональных путей познания внутреннего мира человека, также обращая внимание на динамичность, целостность экспрессии, мы хотим подчеркнуть, что разработанные нами «задачи» отвечают только некоторым особенностям экспрессии человека. В них учитываются индикативные и регулятивные функции экспрессии, степень целостности, психологической многозначности, отсутствие вербальных эквивалентов для всех форм

экспрессивного поведения. Но в предлагаемых «задачах» не воспроизводится главное свойство экспрессии – динамичность. Оправданием для нас служит то, что фиксация невербального, выразительного поведения личности осуществляется во многих отечественных и зарубежных исследованиях на основе приема «стоп-кадр» и затем изучается с помощью метода «кадр за кадром». Превращение динамичного образования в статичное – это одна из главных трудноразрешимых проблем психологии невербального поведения, особенно в тех случаях, когда невербальное поведение используется для демонстрации и определения способностей к социальному взаимодействию.

К вышеобозначенным характеристикам экспрессивного поведения можно отнести и особенности его интерпретации и понимания. В данной работе нет необходимости останавливаться на рассмотрении различных подходов к интерпретации и пониманию как глобальным социокультурным явлениям. Напомним только о том, что для психологии социального познания, общения, в контексте которых обсуждается проблема социальных способностей, в частности, вопрос об адекватности понимания и интерпретации невербального поведения, является традиционным рассмотрение интерпретации в связи с пониманием личности партнера. Термин «интерпретация» употребляется чаще всего тогда, когда речь идет о восприятии действий, поступков, различных элементов структуры экспрессивного, невербального поведения. С интерпретацией поведения, деятельности познаваемой личности, с установлением на этой основе устойчивых характеристик соотносится адекватность понимания. В целом понимание более высоко уровня рассматривается как производная от интерпретации субъектом поведения личности, сопровождающейся проникновением в сущность ее устойчивых свойств и непреходящих состояний.

В то же время специфика понимания, интерпретации экспрессивного поведения фактически не обсуждается, несмотря на то, что в конкретных исследованиях термины «понимание» и «интерпретация» встречаются довольно часто. Одной из причин такого отношения к проблеме интерпретации в контексте психологии экспрессивного поведения является то, что усилия исследователей, главным образом, направлены на поиск однозначных связей между экспрессией лица и психическими состояниями человека. Такой подход как бы не предполагает обращения к интерпретации, которая, как известно, в гуманитарных науках сводится к разнообразным формам толкования, трактовки, перевода содержания того или иного явления в систему образов, наглядных представлений и редуцируется к личному опыту, субъективному мнению. В конкретных исследованиях наблюдается отождествление восприятия, понимания и интерпретации как поиска жестких связей между экспрессией и психологическими характерис-

тиками личности, что снимает саму проблему интерпретации или сводит ее к узкому аспекту – декодированию. Сведение интерпретации к декодированию не соответствует природе самого экспрессивного, невербального поведения, его особому психосемиотическому статусу, тому, что в общении оно всегда представлено другому и функционирует, главным образом, для него: «…мы сплошь и рядом производим то или иное выразительное движение именно потому, что, как мы знаем, оно имеет определенное значение для других» (Рубинштейн, 1940, с. 400). Но из этого не следует, что круг «психологических значений» экспрессии является определенным. Наоборот, зависимость выбора «психологического значения» экспрессии от ситуации общения, от позиции в ней «другого» делает неизбежным процесс актуализации интерпретационных процессов, обладающих качеством бесконечности, незавершенности, многозначности. Следовательно, недостаточно корректно приписывать результатам данного процесса такую характеристику, как точность – более целесообразно использовать такую характеристику, как адекватность.

Интерпретация – это всегда привнесение личностного опыта, она строится на актуализации тех связей, которые сформировались у субъекта понимания. Поэтому в определении интерпретации акцент переносится с особенностей объекта на самого субъекта, в ней заложен акт самоопределения в отношении общения и личности другого человека. Особенно хорошо о творческом характере межличностного познания сказал Я. Мелибруда: «Восприятие и понимание людей скорей напоминают процесс создания картин художником или фильма режиссером, чем записывание на магнитофон или процесс фотографирования» (Мелибруда, 1986, с. 173). О включении воображения субъекта в процесс интерпретации поведения и понимания личности партнера также пишет А. А. Бодалев (Бодалев, 1983). В целом, «чтение», интерпретация поведения протекает бегло постольку, поскольку в процессе общения у человека вырабатывается более или менее автоматически функционирующий «психологический подтекст» к поведению окружающих. Но стоит человеку отойти от «само собой разумеющейся манеры поведения», как процесс интерпретации выдвигается на передний план, превращается в целенаправленный и осознанный акт (Бодалев, 1983).

Таким образом, для того чтобы установление связей между невербальным поведением и психологическими особенностями личности осуществлялось осознанно, необходимо возникновение в общении проблемы, задачи. Следовательно, с целью определения уровня развития способности к адекватному пониманию и интерпретации невербального поведения надо вводить в качестве методического приема социально-перцептивные, коммуникативные задачи. Учитывая, что невербальное поведение является специфической системой знаков,

состоящей из устойчиво повторяющихся движений, и тех, появление которых определяется ситуацией, включающей индивидуально-личностные и групповые программы поведения, установление связей между ним и психологическими характеристиками личности не всегда будет приводить к точному пониманию. С этой точки зрения, высвечивается еще одна сторона связи интерпретационных процессов с пониманием личности. Они могут рассматриваться как интерпретационные схемы, обеспечивающие или затрудняющие точность, адекватность понимания. Данный вывод подтверждается эмпирическими исследованиями, в которых изучалось взаимодействие процессов кодирования и интерпретации невербального поведения, связь различных характеристик обозначенных процессов с показателями уровня развития способности к адекватному пониманию невербального поведения (Дроздова, 2003; Пугачевский, 1999; Сериков, 2001; Шкурко, 1997).

Наряду с этим хотелось бы отметить, что в наших работах интерпретация рассматривается как творческий, мыслительный процесс, направленный на реконструкцию не всегда очевидных психологических и социально-психологических значений, смыслов невербального поведения, на установление связей между ним и психологическими, социально-психологическими характеристиками личности, группы. Такая трактовка допускает вербальное означивание невербального поведения в терминах психологических и социально-психологических характеристик личности и группы. Анализ интерпретации и интерпретационных схем посредством вербальных значений соответствует также признанному в отечественной психологии факту: собственно человеческое восприятие, осуществляемое на базе социально выработанных эталонов, существует, прежде всего, на базе языка. Словесные обозначения в интерпретации нужно понимать не как отдельный от нее процесс, а как процесс, включенный в интерпретационную деятельность. Вместе с тем нельзя не отметить и тот факт, что вербализация смыслов и значений зависит от уровня развития языковых способностей субъекта, его вербального репертуара. Не менее важным является и то, что тезаурус психологических значений невербального поведения формируется в обыденном общении и отражает уровень обыденного сознания. Полностью преодолеть влияние этих факторов на процедуру вербального означивания связей невербального поведения с психологическими характеристиками личности и группы практически невозможно.

При всей очевидности и возможности изучения интерпретации на основе вербальных значений следует также помнить об особенностях самого невербального поведения: значительная его часть трудно переводится в код любого языка без потери его смысла для партнеров. В общении невербальное поведение, становясь объектом анализа парт-

неров, получает многозначную трактовку, охватывающую различные личностные и групповые характеристики. В свою очередь, вербальные значения представляют не только социально фиксированные формы знания, но и особенности индивидуального сознания. Все это требует разработки специальных методов исследования интерпретации невербального поведения в межличностном общении с целью определения круга его психологических и социально-психологических значений, которые могли бы быть использованы для выявления уровня адекватности интерпретации невербального поведения, определяемого на основе вербальных и невербальных результатов решения ряда «задач». При этом поиск психологического значения может осуществляться посредством анализа ситуации, ожидаемого действия партнера, на основе переживаний того человека, который воспринимает психическое состояние другого. Поэтому процесс интерпретации может завершаться не только выбором определенных психологических значений связей между внешним и внутренним, но и определением ситуации, стимулов, предполагаемых действий и других атрибутов общения. Партнеры обращаются к различным «ситуативным ключам» в момент интерпретации и понимания невербального поведения не только потому, что его психологическая суть трудно поддается вербализации, но и потому, что общение и невербальное поведение взаимосвязаны, что наблюдаемое, интерпретируемое невербальное поведение есть результат взаимодействия личности и ситуации общения.

Исходя из вышесказанного, в качестве показателя адекватности интерпретации невербального поведения в наших работах рассматривались не только психологические значения, соответствующие состояниям, отношениям личности, но и обозначения ситуации и действий партнеров. Перечень «психологических значений» невербального поведения, включающий обозначения психологических и социально-психологических особенностей личности, выявляемых на основе ее невербального поведения, а также фиксирующий характеристики ситуации общения и действия партнеров, был определен с помощью разработанной нами методики «Свободной семантической оценки невербального поведения» (Лабунская, 1999).

В основу разработки данной методики легли те теоретические положения, которые обсуждались в связи с проблемой интерпретации и понимания невербального поведения. Кроме этого, при создании данной методики были учтены теоретические выводы: 1) о различных индикативных и функциональных возможностях невербального поведения и невербальной интеракции; 2) о невербальном поведении как личностном образовании, свидетельствующем о действиях, состояниях, интеллектуально-волевых процессах, качествах личности, ее отношениях, формах взаимодействия с другими людьми, статусе,

социальной роли; 3) о невербальном поведении как полисемантическом явлении, интерпретация которого должна не только отражать социально-фиксированные формы значений, но и включать их индивидуальные варианты; 4) о наличии в структуре интерпретации невербального поведения как когнитивных (содержательных), так и эмоционально-оценочных суждений; 5) о различных способах интерпретации, отражающих взаимодействия невербального поведения и общения; 6) о «вербальном значении» как константном психологическом образовании, которое выражает осознанный опыт установления связей между невербальным поведением и психологическими характеристиками личности и группы.

В отличие от большинства методов, применяемых для диагностики опознания, понимания, интерпретации невербального поведения, разработанная нами методика «Свободной семантической оценки невербального поведения» включает изображения индивидуального невербального поведения и невербальной интеракции, их элементов (поза, мимика, жест); список предназначенных для идентификации невербального поведения категорий не задается. Тем самым снимаются искусственно созданные экспериментаторами вербальные ограничения и выясняются те психологические значения невербального поведения, которые актуализируются спонтанно, отражают опыт индивида по установлению связей между объектными и субъектными признаками человека. Поэтому методика и получила название «Свободной семантической оценки невербального поведения». Основное ее назначение – вскрыть структуру и содержание психологической интерпретации индивидуального поведения и невербальной интеракции, а затем на основе полученных данных создать перечень «психологических значений» невербального поведения и невербальной интеракции, выбор которых бы свидетельствовал об адекватности интерпретации невербального поведения. Подробное описание методики «Свободной семантической оценки невербального поведения» приводится в другой нашей работе (Лабунская, 1999). Здесь же хотелось бы обратить внимание на то, что на основе полученных данных и соответствующей математической обработки были составлены схемы «полей» психологических значений невербального поведения. В центре «семантического поля» находятся значения, имеющие высший ранг; второй и третий круг образуют значения, ранги которых достоверно отличаются как от рангов значений, составляющих ядро, так и от тех, которые находятся на периферии. Иными словами, чем дальше «круг значений» от центра «поля», тем ниже вероятность появления входящих в него значений в момент восприятия и интерпретации связей между невербальным поведением и социально-психологическими особенностями личности и невербальной интеракции.

Устойчивость схем «полей» психологических значений невербального поведения была проверена при повторном опросе экспертов (60 человек) через месяц после их участия в эксперименте. Коэффициент устойчивости оказался равен 0,80. Следовательно, можно считать, что каждый вид невербального поведения актуализирует определенное «поле» психологических значений, в пространстве которого размещаются различные психологические характеристики личности и группы.

Результаты математической обработки подтверждают теоретический вывод о том, что индивидуальное невербальное поведение и невербальная интеракция представляют собой различные объекты интерпретации и понимания. Они относятся к различным классам «задач», решение которых фиксирует психологический и социально-психологический уровни интерпретации невербального поведения. Иерархия психологических значений каждого вида невербального поведения отражает его полифункциональность. В зависимости от вида кинесико-проксемических компонентов невербального поведения поле его психологических значений переструктурируется. Интерпретационное поле поз человека включает, главным образом, психологические значения, соответствующие отношениям, эмоциональной сфере личности, ее статусу. Мимика рассматривается, в первую очередь, как знак эмоциональных состояний, интеллектуально-волевых процессов. Индивидуальное невербальное поведение с одинаковой вероятностью актуализирует психологические значения, относящиеся к интеллектуально-волевым процессам, эмоциональным состояниям, отношениям личности. Невербальная интеракция служит показателем разворачивающихся в группе социально-психологических процессов. Повторим еще раз: выявленные психологические значения для каждого вида невербального поведения были использованы нами в качестве критериев (показателей) адекватности интерпретации невербального поведения, а «задачи» отличались предлагаемыми для восприятия формами невербального поведения.

Таким образом, на пути создания методики «Диагностика уровня развития способности к интерпретации невербального поведения» был преодолен ряд ограничений. Они возникли в результате сложности как самого феномена «невербальное поведение», его интерпретации, понимания в непосредственном общении, так и в силу многокомпонентности самой способности к интерпретации невербального поведения, входящей в состав социального, эмоционального интеллекта. Первое ограничение, которое было снято нами, мы назвали «индивидуалистической редукцией»: в качестве стимульного материала в исследованиях используются, главным образом, отдельные элементы невербального поведения и практически не применяется невербальная интеракция,

невербальное поведение группы. В разработанной нами методике присутствуют «задачи», включающие как индивидуальное невербальное поведение, так и невербальную интеракцию. Второе ограничение, порожденное поиском жестких связей между невербальным поведением и психологическими особенностями личности, состоит в том, что «точное, правильное» значение невербального поведения – это значение из тезауруса исследователя, не учитывающего обыденные выражения и возможное «поле значений». Данное ограничение было преодолено за счет определения круга значений, отражающих уровень адекватности интерпретации невербального поведения. Третье ограничение, названное нами «психологическая редукция», состоит в поиске только собственно психологического содержания интерпретации невербального поведения и, соответственно, понимания (эмоции, состояния). Данное ограничение было преодолено не только за счет введения в качестве стимульного материала невербальной интеракции, но и за счет включения в пространство значений тех, которые указывают на социально-психологические особенности (отношения, способы и формы взаимодействия, статус и т. д.). Четвертое ограничение, возникшее в результате преувеличения роли когнитивных процессов и недооценки эмоциональных и регулятивных компонентов, было частично преодолено с помощью включения «задач», решение которых предполагало не только вербализацию психологических и социально-психологических особенностей личности на основе ее невербального поведения, но и использование экспрессии для регуляции отношений, взаимоотношений без их определения на вербальном уровне. Пятое ограничение – сведение способности к интерпретации невербального поведения главным образом к распознанию, к «импрессивной» или «эмпатийной» способностям, было преодолено в результате трактовки способности к адекватной интерпретации невербального поведения как многокомпонентной способности.

В соответствии с представлением о различных способностях, образующих способность к адекватной интерпретации невербального поведения, был определен перечень социально-перцептивных, коммуникативных задач. Они отличаются по формальным параметрам (виды невербального поведения), по содержательным (психологические, социально-психологические характеристики личности, диады, группы) и по функциональным параметрам: задачи на идентификацию экспрессии, задачи на кодирование (функция контроля своих невербальных выражений) и задачи на регуляцию отношений в диаде, группе. «Задачи», входящие в методику, отличаются также по способам репрезентации решения задачи: вербальным и невербальным. Так, адекватность интерпретации устанавливалась: 1) на основе вербализации психологического и социально-психологического содержания невербального

поведения (круг психологических значений); 2) сравнения и выбора форм невербального поведения, соответствующих друг другу по психологическому значению; 3) на основе выбора определенных паттернов экспрессивного поведения с целью «регуляции» отношений в диаде в позитивную и негативную сторону; 4) на основе определения взаимосвязей между невербальным и вербальным поведением изображенного человека; 5) в качестве критерия успешности кодирования рассматривалось кодирование лицевой экспрессии, соответствующей четырем базовым эмоциональным состояниям. Процедура определения успешности кодирования осуществлялась следующим образом. Респонденты должны были смоделировать эмоциональную экспрессию, которая фиксировалась, а затем предъявлялась им в виде фотоизображения. Таким образом, участники исследования интерпретировали собственное экспрессивное поведение – экспрессивные коды. Результаты интерпретации сопоставлялись со списком эмоциональных состояний, экспрессию которых должен был смоделировать (кодировать) участник исследования (Дроздова, 2003; Дроздова, Лабунская, 2003). На основе данной процедуры вычислялся индекс успешности кодирования экспрессии эмоциональных состояний, указывающий на уровень развития способности контролировать свое экспрессивное поведение.

Таким образом, современный вариант методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» включает 9 «задач», объединенных в четыре группы, решение которых указывает на уровень развития ряда способностей. **Первая группа «задач»** включает «задачу-1» на диагностику адекватности интерпретации состояний и отношений человека на основе его позы; «задачу-2» на диагностику интерпретации эмоциональных состояний человека на основе его мимики; «задачу-3» на диагностику адекватности интерпретации интеллектуально-волевых эмоциональных состояний и отношений на основе индивидуального невербального поведения; «задачу-4» на диагностику адекватности интерпретации отношений, взаимоотношений людей, включенных в невербальную интеракцию (диада, группа); «задачу-5» на диагностику адекватности интерпретации невербального поведения с помощью определения связей и отличий между психологическим содержанием различных элементов невербального поведения. Данная задача отличается от предыдущих четырех тем, что ее решение не предполагает вербального ответа. Уровень адекватности определяется на основе соответствия психологической модальности поз и выражений лица. Показателем степени соответствия является выбор экспрессии лица, адекватный психологическому значению позы.

Таким образом, первая группа включает 5 задач, отличающихся одна от другой предлагаемыми для интерпретации формами невер-

бального поведения; направленностью, уровнем интерпретации: психологическим и социально-психологическим; способами репрезентации решения задач: вербальным и невербальным. На основе показателей успешности решения этих задач определяется уровень развития способности к адекватной интерпретации различных форм невербального поведения – вербальной и невербальной идентификации психологических и социально-психологических особенностей на основе индивидуального и группового невербального поведения.

Вторая группа «задач» направлена на диагностику способности к адекватной регуляции отношений в диаде и группе с помощью выбираемых экспрессивных паттернов. В нее входит «задача-6», решение которой свидетельствует об умении регулировать отношения в эмоционально-отрицательную сторону; «задача-7», фиксирующая наличие умения регулировать отношения в диаде, группе в эмоционально-положительную сторону с помощью выбираемых экспрессивных паттернов.

Третий тип «задач» направлен на диагностику уровня развития способности устанавливать адекватные связи между вербальным и невербальным поведением человека – «задача-8».

Четвертый тип «задач» направлен на диагностику способности кодировать экспрессию эмоциональных состояний, контролировать свое экспрессивное поведение – «задача-9».

На этапе разработки методики была определена последовательность предъявления «задач» участникам исследования. В результате наблюдения за поведением респондентов было установлено, что они утомляются и начинают раздражаться, если первые пять задач предъявляются в той последовательности, которая приведена выше. Как выяснилось из бесед с участниками исследования, утомление наступало из-за того, что решение этих задач надо было представить в вербальной форме. Для того, чтобы решение предлагаемых «задач» не порождало дополнительного интеллектуального и эмоционального напряжения, был отработан оптимальный вариант их предъявления. Они чередовались в соответствии со способами репрезентации решений. Ниже приводятся инструкции к каждой задаче, их номер, соответствующий порядку предъявления, демонстрационный материал, показатели адекватности интерпретации (идентификации), регуляции, кодирования и контроля экспрессии.

Первая группа задач. Условное название первой задачи – «позы». Инструкция к задаче: «Определите, какому состоянию человека, его отношению к другому человеку соответствует эта поза». Участнику исследования последовательно предъявляются шесть поз (см. рисунки 1.1–1.6). Ответы оцениваются по трехбалльной системе: 3 балла получает респондент в том случае, если при предъявлении позы 1.1

указывает на высокомерие, пренебрежение, самоуверенность (одно из значений); если поза 1.2 трактуется как растерянность, удивление, непонимание; поза 1.3 определяется как смущение, застенчивость, печаль; поза 1.4 получает психологические значения ожидания, неуверенности, тревожности; поза 1.5 понимается как удивление, недоумение, нерешительность; поза 1.6 определяется как виноватый, убитый горем, стыдливый. 2 балла получает респондент, если он не указывает прямо на психологические значения позы, а называют ситуацию, в которой она встречается, речевое сопровождение, стимул. 1 балл присваивается тем ответам, которые несут элемент психологической интерпретации, но не соответствуют направлению психологического анализа, заданного инструкцией к задаче.

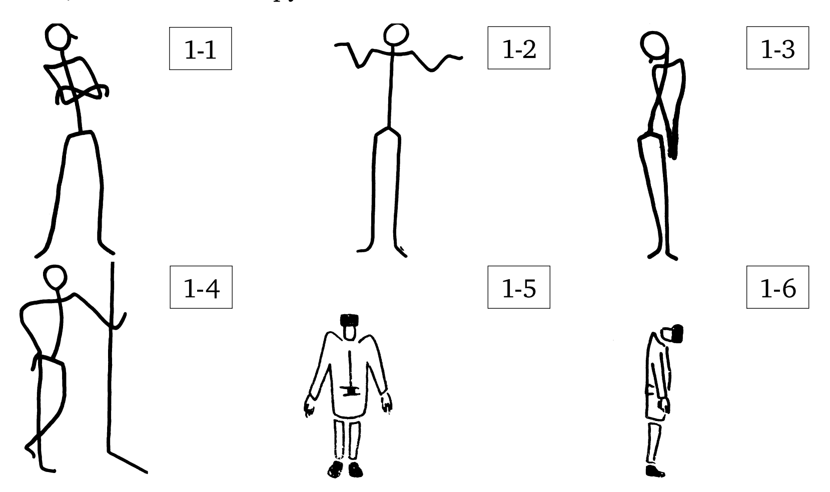


Рис. 1. Стимульный материал к первой задаче

Условное название второй задачи – «мимика–жесты». Инструкция: «Определите, какому интеллектуально-волевому состоянию соответствует выразительное поведение человека, изображенного на картинке, назовите эмоциональные оттенки этого состояния». Участнику исследования последовательно предъявляются шесть изображений индивидуального невербального поведения. Ответы оцениваются по трехбалльной системе (см. рисунки 2.1–2.6). 3 балла респондент получает в том случае, если в ответ на предъявление картинки он называет следующие интеллектуально-волевые состояния и их эмоциональные оттенки: 2.1 – размышление–задумчивость (нейтральное состояние, спокойствие, уравновешенность); картинка 2.2 – размышление–задумчивость (страх, тревога, отчаяние); картинка 2.3 – размышление–задумчивость (страдание, грусть, печаль); картинка 2.4 –

размышление–задумчивость (угроза, гнев, решительность); картинка 2.5 – размышление–задумчивость (удивление, растерянность, вопрос); картинка 2.6 – размышление–задумчивость (восторг, радость, «озарение»). 2 балла респондент получает тогда, когда указывает только на интеллектуально-волевое состояние. 1 балл присваивается тем ответам, которые несут элемент психологической интерпретации, но не соответствует направлению психологического анализа, заданного инструкцией к задаче.

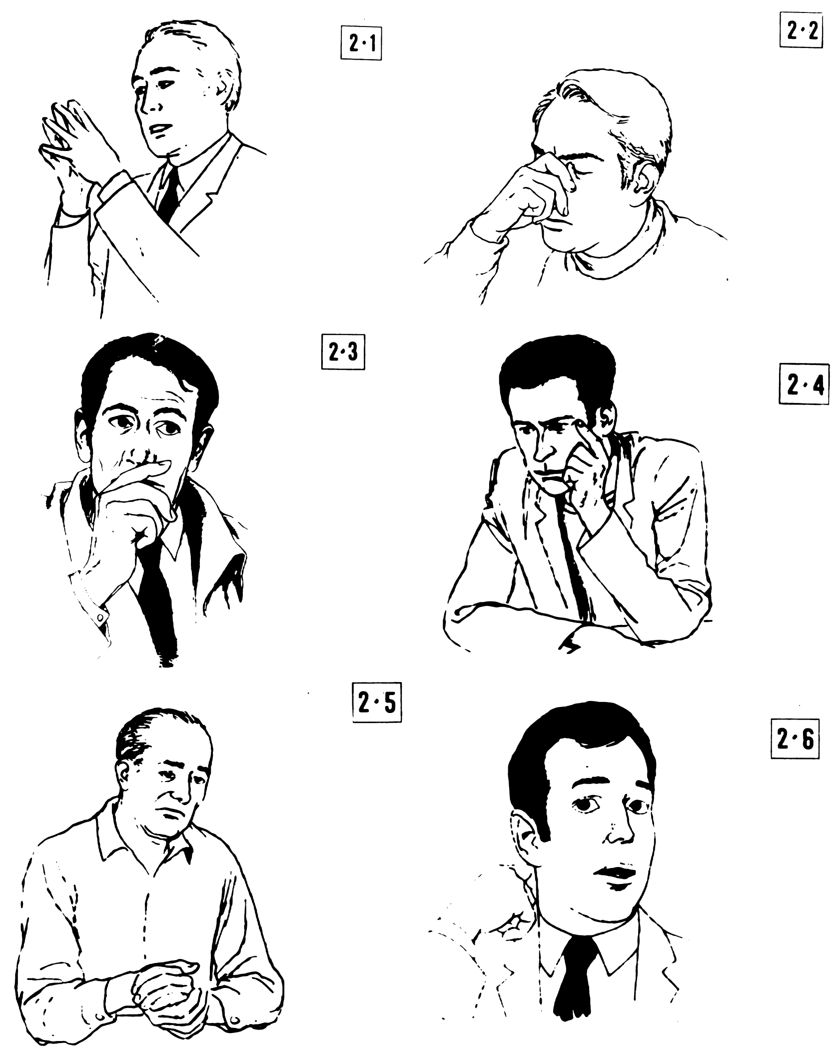


Рис. 2. Стимульный материал ко второй задаче

Условное название третьей задачи – «мимика». Инструкция: «Определите по выражению лица (женщины, мужчины) эмоциональное состояние». Ответы оцениваются по трехбалльной системе (см. рисунки 3.1–3.12). 3 балла респондент получает за ответ, если его психологическое значение соответствует следующим эмоциональным состояниям: 3.1 – радость; 3.2 – удивление; 3.3 – страдание; 3.4 – страх; 3.5 – гнев; 3.6 – презрение (женские портреты); 3.7 – радость; 3.8 – удивление; 3.9 – страх; 3.10 – гнев; 3.11 – презрение; 3.12 – страдание (мужское лицо). 2 балла ставится за ответ тогда, когда респондент не указывает прямо на психологическое значение экспрессии лица, а называет ситуацию, в которой она встречается. 1 балл присваивается тем ответам, которые несут элемент психологической интерпретации, но не соответствуют направлению психологического анализа, заданного инструкцией к задаче.



Рис. 3. Стимульный материал к третьей задаче

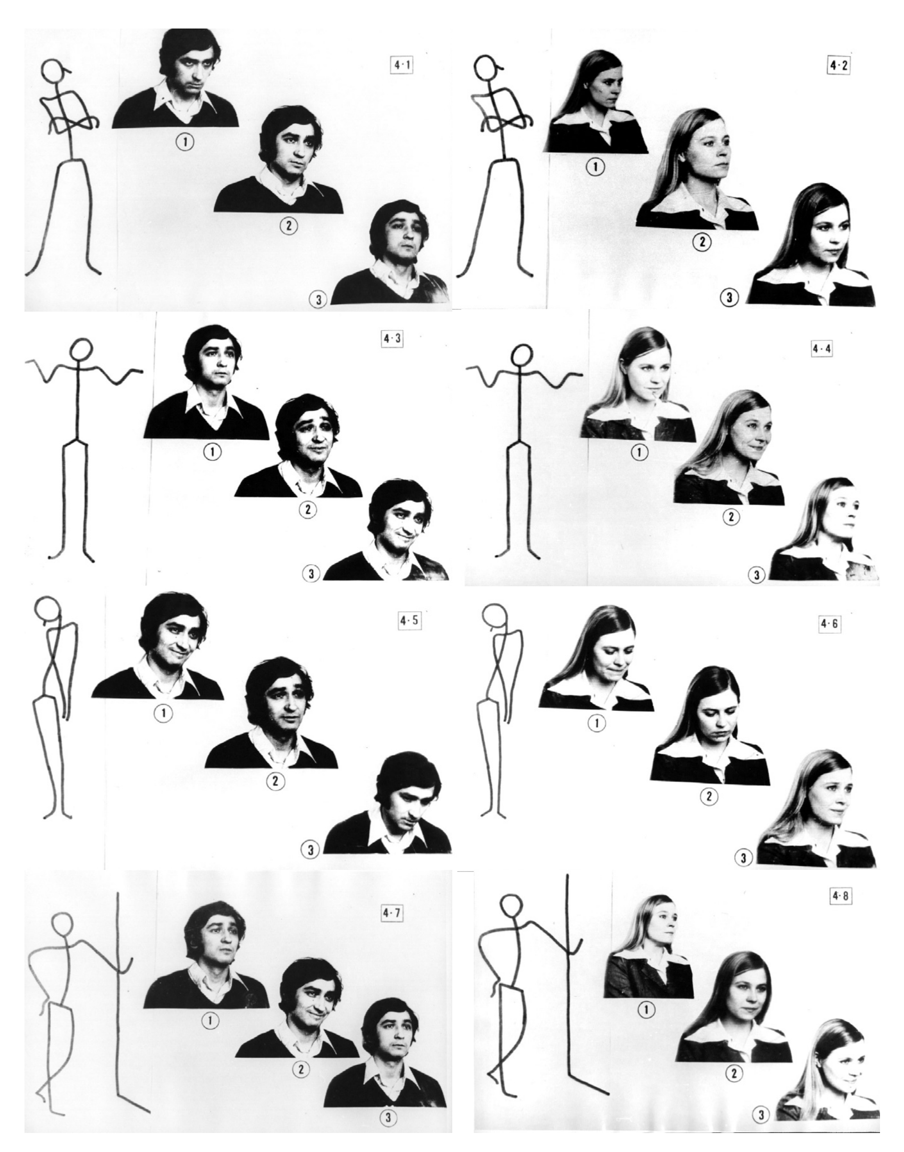


Рис. 4. Стимульный материал к четвертой задаче

Условное название четвертой задачи – «поза–лицо». Инструкция: «Подберите к изображенной позе соответствующее ей выражение лица». Участнику эксперимента последовательно предъявляются восемь изображений. Они состоят из четырех поз, которые имеют четкие различия в психологических значениях (различия определены на этапе разработки методики «Свободная семантическая оценка не-

вербального поведения»). К каждой позе предлагается набор из трех выражений лица. Поза предъявляется дважды. В одном случае с ней надо соотнести экспрессию женского лица, а в другом случае – экспрессию мужского лица. Таким образом, четвертая задача состоит из восьми предъявлений фотоизображений (см. рисунки 4.1–4.8). Оценка ответов на четвертую задачу приведена в таблице 1.

Таблица 1

Оценка ответов на четвертую задачу

Номер фотообъекта	**Номер изображения экспрессии лица**		
	3 балла	2 балла	1 балл
4.1	3	1	2
4.2	2	3	1
4.3	3	2	1
4.4	2	1	3
4.5	3	1	2
4.6	2	1	3
4.7	1	2	3
4.8	1	2	3

Вторая группа задач. Условное название пятой задачи – «конфликт» (порядок предъявления – 5 задача). Инструкция: «Перед вами картинка, на левой стороне которой изображена конфликтная ситуация. Прочитайте слова, сказанные одним из ее участников другому. Подберите ему такое выражение лица, которое бы усилило конфликт, привело к ссоре». Участнику исследования последовательно предъявляются фотообъекты, которые представляют собой рисунки из теста Розенцвейга (конфликтные ситуации) и девять выражений мужского и женского лица (см. рисунки 5.1–5.5). Оценка ответов представлена в таблице 2.

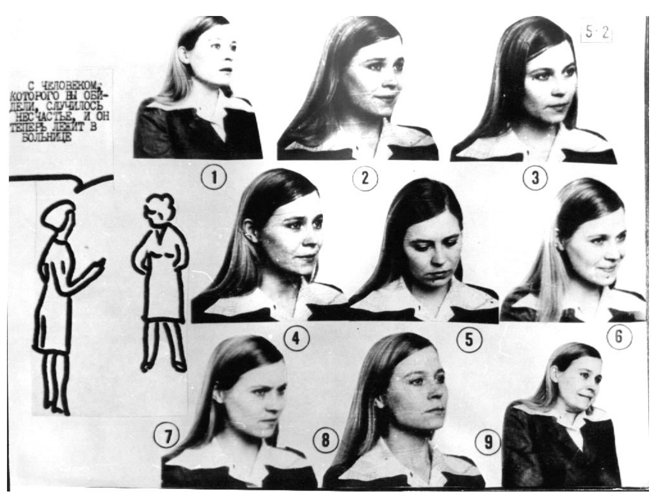
Таблица 2

Оценка ответов на пятую задачу

Номер фотообъекта	**Номер изображения экспрессии лица**				
	5баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
5.1	1	6	9	2	8
5.2	6	7	8	3	1
5.3	5	6	3	1	2
5.4	4	2	5	1	7
5.5	8	1	7	4	3

Условное название шестой задачи – «Согласие» (порядок предъявления – 6 задача). Инструкция: «Перед вами картинка, на левой


КАК НАРОЧНО, ТЕПЕРЬ ТЫ ПОТЕРЯЛ КЛЮЧИ


С ЧЕЛОВЕКОМ, КОТОРОГО ВЫ ОБИДЕЛИ, СЛУЧИЛОСЬ НЕСЧАСТЬЕ, И ОН ТЕПЕРЬ ЛЕЖИТ В БОЛЬНИЦЕ


ВЫ ЛЖЕЦ И САМИ ЭТО ЗНАЕТЕ!

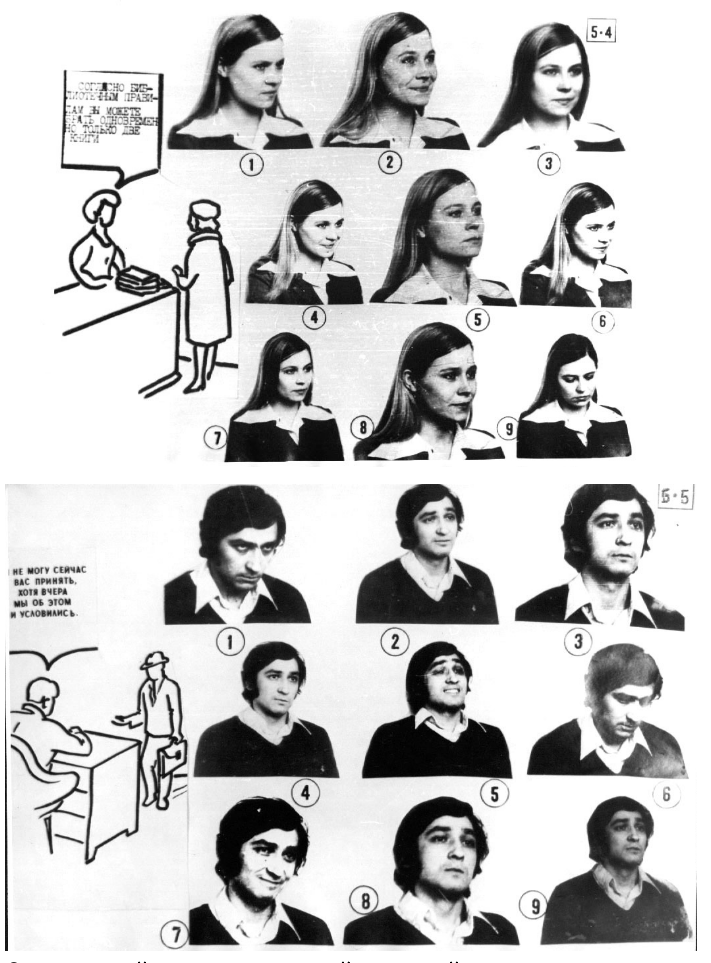


Рис. 5. Стимульный материал к пятой и шестой задачам

стороне которой изображена конфликтная ситуация. Прочитайте слова, сказанные одним из ее участников другому. Подберите ему такое выражение лица, которое бы максимально способствовало разрешению конфликтной ситуации». Участнику эксперимента последовательно предъявляются фотообъекты, которые представляют из себя рисунки из теста Розенцвейга (конфликтные ситуации) и девять выражений мужского и женского лица (см. рисунки 5.1–5.5). Оценка ответов представлена в таблице 3.

Условное название седьмой задачи (порядок предъявления – 7 задача) – «диада–группа». Инструкция: «Определите по выразительному поведению изображенных на картинке людей тип отношений

Таблица 3

Оценка ответов на шестую задачу

Номер фотообъекта	Номер изображения экспрессии лица				
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
5.1	7	3	5	4	8
5.2	9	5	2	4	1
5.3	9	7	3	2	1
5.4	9	8	6	3	7
5.5	6	5	2	9	3

между ними, их социальный статус». Участнику исследования последовательно предъявляются шесть изображений диады, группы (см. рисунки 6.1–6.6). Ответы оцениваются по 5-балльной системе. 5 баллов получает участник эксперимента, если точно выполняет инструкцию, называет отношения, статусы партнеров (таблица 4).

Таблица 4

Оценка ответов на седьмую задачу

Номер фотообъекта	Правильный ответ (5 баллов)
6.1	Отношения: напряженные, неравные, закрытые Статусы: лев. – вышестоящий; пр. – нижестоящий Состояния: лев. – доминантность, враждебность; пр. – неуверенность, просьба, заискивание
6.2	Отношения: враждебные, напряженные, конфликтные, агрессивные Статусы: равное положение Состояния: фрустрация, неудача, самоконтроль, напряжение
6.3	Отношения: доверительные, дружеские, симпатия, поддержка Статусы: равное положение Состояния: доверие, симпатия, удовлетворение
6.4	Отношения: напряженные, борьба, превосходство, агрессивные Статусы: ценр. – аутсайдер, выключен из ситуации; лев. – владеет ситуацией; лев. и пр. – на дистанции Состояния: недоверие, агрессия
6.5	Отношения: дружеские, доверительные Статусы: равное положение Состояния: удовлетворение, самодовольство
6.6	Отношения: разрозненные, высокомерие, равнодушие, закрытые Статусы: крайний лев. – нижестоящий, проситель; остальные – вышестоящие Состояния: неудовольствие, агрессия, высокомерие

В 4 балла ответ оценивается тогда, когда определяются либо отношения, либо социальные роли (задача решается частично). В 3 балла

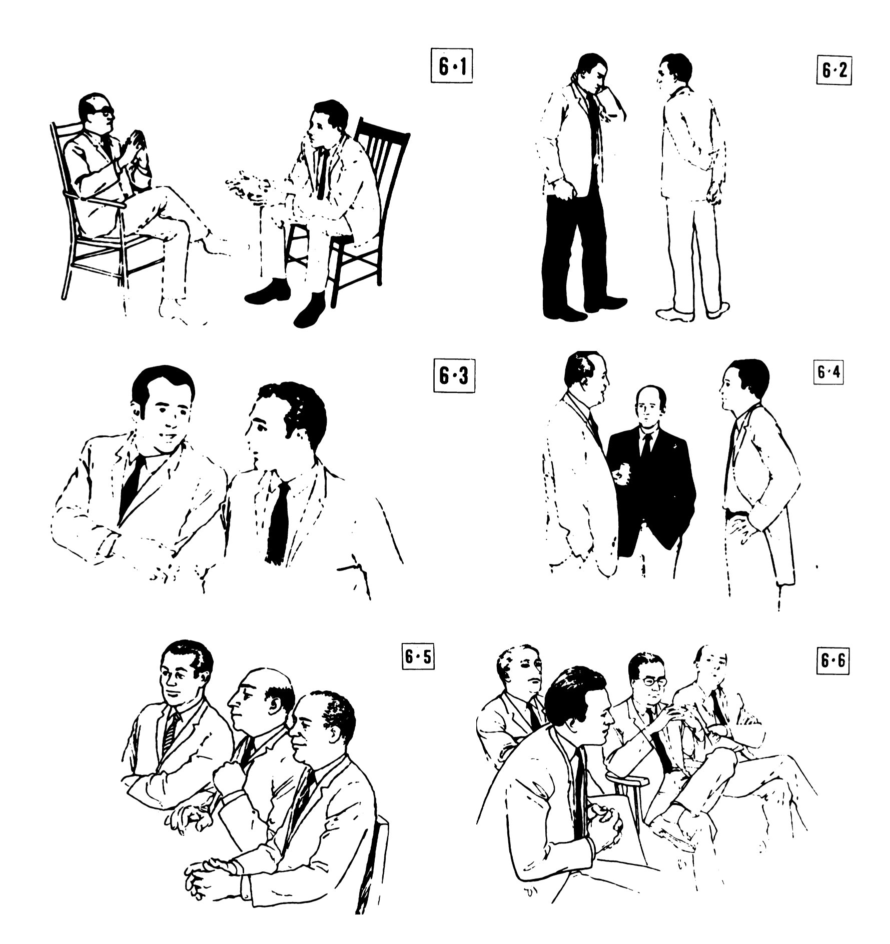


Рис. 6. Стимульный материал к седьмой задаче

оценивается ответ, если вместо определения отношений респондент указывает на состояния изображенных людей. 2 балла присваивается ответу, в котором на отношения, статусы изображенных людей указывается не прямо, а через анализ ситуации предполагаемого вербального диалога, причин взаимодействия, демонстрируется решение задачи. 1 балл ставится за ответ в том случае, если он несет элемент психологической интерпретации, но не соответствует направлению анализа, заданного инструкцией к задаче.

Третий тип задач. Условное название восьмой задачи – «мимика–реплика» (см. рисунки 7.1–7.2). Инструкция: «Посмотрите на картинку, прочитайте фразы под номерами 1–4. Подберите к выражению лица соответствующую им фразу». Участнику исследования предъявляются последовательно два фотообъекта, на которых даны четыре выраже-

ния лица. В центре картинки написаны четыре фразы. Фотообъекты отличаются только тем, что в одном случае они состоят из изображений экспрессии женского лица, а в другом случае – из изображений экспрессии мужского лица. Правильное распределение речевых фраз в соответствии с выражением лица приводятся в таблице 5. Оценка ответов осуществляется по типу «правильно–неправильно».

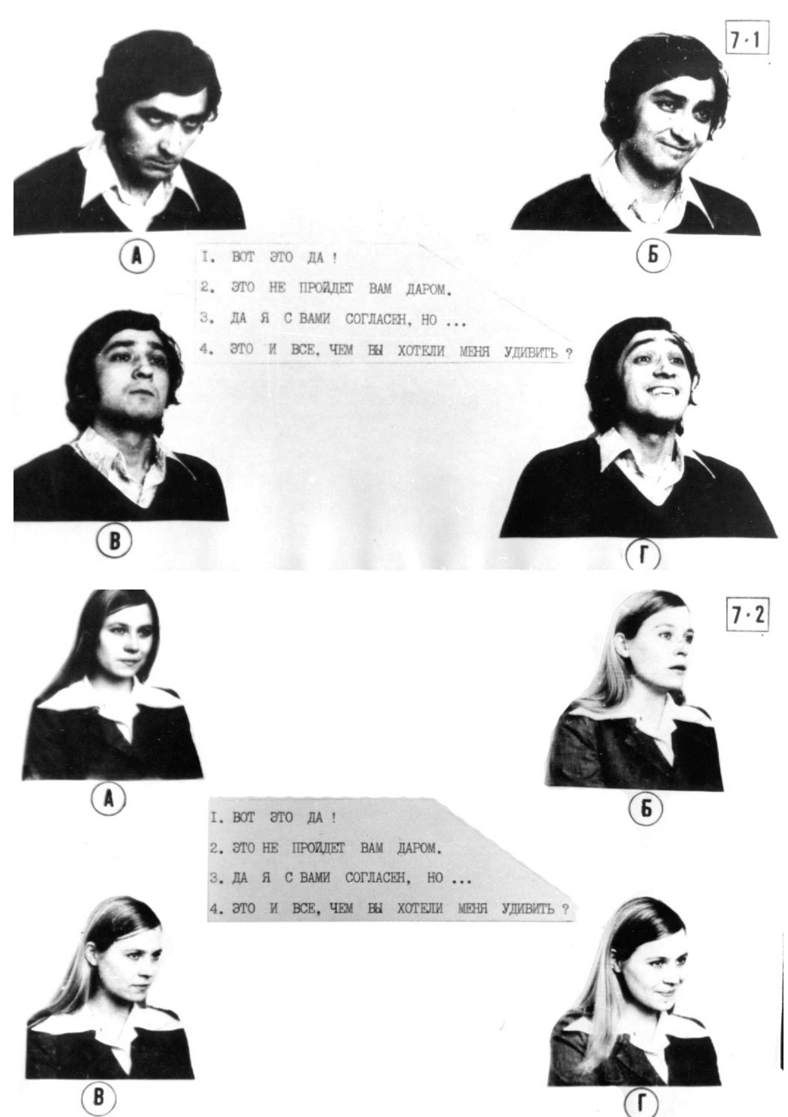


Рис. 7. Стимульный материал к восьмой задаче

Таблица 5

Правильные ответы на восьмую задачу

Номер фотообъекта	Номер фразы, индекс выражения лица			
	А	Б	В	Г
7.1	2	4	3	1
7.2	2	1	4	3

Четвертый тип задач. Условное название девятой задачи – «кодирование экспрессии базовых состояний». Процедура кодирования заключается в том, что каждому участнику исследования предлагается последовательно выразить с помощью лицевой экспрессии четыре базовых эмоциональных состояния, заданных экспериментатором: радость, страх, гнев, печаль. Коды экспрессии фиксируются с помощью цифровой фотокамеры и затем через 10–15 минут воспроизводятся на мониторе компьютера и предъявляются субъекту кодирования со следующей инструкцией: «Вы видите фотоизображения лицевой экспрессии эмоциональных состояний. Ваша задача заключается в том, чтобы определить, какое эмоциональное состояние представлено на фотоизображении». Ответы участников исследования не ограничивались списком эмоциональных состояний. Необходимо было назвать то эмоциональное состояние, которое, по мнению участника исследования, представлено на фотографии. В качестве критерия успешности кодирования экспрессии состояний был выбран показатель «индекс частоты соответствия распознавания экспрессии эмоционального состояния, изображенного на фотоснимке, списку эмоциональных состояний, заданных экспериментатором». Ответы сопоставляются со списком эмоциональных состояний, экспрессию которых должен был смоделировать участник исследования. Если он давал ответ, соответствующий предлагаемым эмоциональным состояниям, то субъекту кодирования присваивался 1 балл, в случае несовпадения ответа – 0 баллов. В качестве правильных ответов рассматривались также слова-синонимы: радость–веселье; страх–испуг; гнев–злость; печаль–грусть.

Обработка результатов решения всех «задач», включенных в методику «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения», включает три этапа. На первом этапе для каждого испытуемого определяется суммарный балл, полученный в процессе решения каждой задачи. На втором этапе с целью сравнения успешности решения вышеперечисленных задач первичные суммарные оценки переводятся в 20-балльную шкалу (см. таблицу 6).

На третьем этапе определяется уровень развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения (см. табли-

цу 7). Максимально возможный показатель успешности решения той или иной задачи – 20 баллов. Следовательно, максимальное количество баллов, которое может набрать один участник исследования, равно 180 баллам.

Таблица 6

Коэффициенты перевода суммы первичных баллов, полученных за решение каждой задачи, в 20-балльную шкалу (нумерация задач соответствует порядку их предъявления)

№ задачи	Коэффициенты перевода суммы первичных баллов в 20-балльную шкалу
1	1,66
2	1,11
3	0,55
4	0,83
5	0,66
6	0,8
7	0,8
8	2,5
9	2,5

Таблица 7

Стандарты решения задач

Психометрические показатели	№ задачи							
	1	2	3	4	5	6	7	8–9
Средняя	14,0	12,0	12,0	13,0	11,0	10,0	12,0	10,0
Дисперсия	3,7	3,2	2,6	2,8	3,0	3,5	3,0	4,5
Вариации	0,3	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4

В соответствии с расчетами, приведенными в таблице 7, диапазон оценок, соответствующих среднему уровню развития способности к интерпретации невербального поведения, включает показатели от 80 до 124 баллов. Интервал в 20,8 балла положен в основу выделения низкого, ниже среднего, выше среднего, высокого уровней развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения.

Литература

Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 1997.

Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Наука, 1979.

Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Изд-во Моск. ин-та, 1983.

Бояцис Р., Макки Э. Резонансное лидерство. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.

Бутовская М. Л. Язык тела: природа и культура. М.: Научный мир, 2004.
Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1998.
Волконский С. Выразительный человек. СПб., 1913.
Волконский С. Человек на сцене. СПб., 1912.
Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
Доржминчингийн Д. Особенности распознания лицевой экспрессии российскими и монгольскими старшеклассниками: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2002.
Дроздова И. И. Кодирование и интерпретация экспрессии эмоциональных состояний субъектами педагогического общения: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2003.
Дроздова И. И., Лабунская В. А. Социально-психологические особенности субъектов педагогического общения с различным типом соотношения успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний // Северо-Кавказский психологический вестник. Ростов-на-Дону, 2003. № 1. С. 248–259.
Екинцев В. И., Соболева М. А. Психология понимания человека человеком: взаимодействие и организация знаний. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2004.
Зинченко В. П. Психология на качелях между душой и телом // Человек. 2005. № 2. С. 92–102; № 3. С. 46–57.
Ильин И. А. О связанности людей в добре и зле // Психологический журнал. 1993. № 2. С. 131–135.
Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002.
Крейдлин Г. Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. М.: Языки славянской культуры, 2005.
Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.
Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 70–77.
Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
Лабунская В. А. Проблема обучения кодированию – интерпретации невербального поведения // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 84–94.
Лабунская В. А. Социально-психологические и гендерные особенности кодирования и интерпретации экспрессии в педагогическом общении // Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. СПб.: Речь, 2005. С. 207–220.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–38.
Люсин Д. В., Ушаков Д. В. Введение // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследование / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 5–7.
Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. СПб.: Речь, 2001.
Мелибруда Я. Я–Ты–Мы. М.: Просвещение, 1986.
Менджерицкая Ю. А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения // Психология затрудненного общения. М.: Академия, 2001. С. 179–192.
Пугачевский О. О. Коммуникативно-личностные смыслы интерпретации невербального поведения: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1999.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940. С. 385–428.
Рябова Л. В. Интерпретация как феномен общения (методологические аспекты): Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1985.
Сериков Г. В. Интерпретация невербального поведения в связи с социально-психологическими характеристиками личности: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2001.
Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.
Фейгенберг Е. И., Асмолов А. Г. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности // Психологический журнал. 1989. № 6. С. 58–65.
Шкурко Т. А. Динамика отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга: Дис. … канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1997.
Экман П. Психология лжи. СПб., Питер, 2003.
Ausdruckpsychologie // Handbuch der Psychologie in 12 Bänder. Berlin, 1965.
Bull P. Body movement and interpersonal communication. Chichester, 1984.
Costanzo M., Archer D. Interpreting the expressive behavior of others the Interpersonal Perception Task // Journal of Nonverbal Bechavior. 1989. № 13. P. 225–245.
Ekman P.,Scherer R. Methodological issues in studying nonverbal behavior // Handbook of methods in nonverbal behavior research. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. P. 1–44.
Hall J. A. Bernieri F. J., Carney D. R. Nonverbal behavior and interpersonal sensitivity // The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. Oxford: University Press Inc., New York, 2005. P. 237–281.
Handbook of methods in nonverbal behavior research / Ed. by K. Scherer, P. Ekman. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Harrigan J. A. Conducting judgment studies: some methodological issues // The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. Oxford: University Press Inc., New York, 2005. P. 199–234.

Ickes W. Measuring empathic accuracy // Interpersonal sensitivity: theory and measurement / Ed. by J. A. Hall, F. J. Bernieri. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001. P. 219–241.

Nonverbal behavior research perspectives applications intercultural insights / Ed. by Wolfgang A. Jewiston. New York, Toronto, 1984.

Palmer M., Simmons K. Communicating intentions through nonverbal behaviors. Conscious and nonconscious encoding of liking // Human Communication Research. 1995. V. 22. № 1. P. 128–160.

Sullivan Q., Guilford D., deMille R. The measurement of social intelligence. California, 1965.

The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research / Ed. by J. A. Harrigan, R. Rosenthal, K. R. Scherer. Oxford: University Press Inc., New York, 2005.

Yoshimoto D., Shapiro A. O., Brien K., Gottman J. Nonverbal communication coding systems of committed couples // The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. Oxford: University Press Inc., New York, 2005. P. 369–397.

Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные

Д. В. Люсин

Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн разрабатывался в течение нескольких последних лет. Ранние этапы его разработки уже были описаны ранее (Люсин, Марютина, Степанова, 2004; Lyusin, 2006), окончательная версия была опубликована в 2006 г. (Люсин, 2006). В той публикации излагался теоретический контекст, в который вписан опросник ЭмИн, и проводился его психометрический анализ на основе ответов 218 испытуемых. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы сообщить новые данные о психометрических свойствах опросника, полученные в последнее время и основанные на более крупной выборке в 745 человек.

Теоретические основания опросника ЭмИн подробно обсуждались в предыдущей публикации. Кратко необходимо отметить только, что я исходил из определения эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) как способности к пониманию и управлению эмоциями, как своими собственными, так и чужими. Представляется, что эмоциональный интеллект лучше трактовать именно как когнитивную способность и не включать в него (как это делается в некоторых моделях) личностные черты, которые могут способствовать лучшему или худшему пониманию эмоций, но вместе с тем сами не являются компонентами ЭИ. Здесь уместна аналогия с личностными чертами, которые могут влиять на результаты тестов общего интеллекта (например, настойчивость, оптимизм), но тем не менее не входят в структуру интеллектуальных способностей.

Необходимо также отметить, что существует два основных подхода к измерению эмоционального интеллекта, вокруг которых в современной литературе разворачиваются дискуссии. Один из них – так называемые «объективные» тесты, состоящие из заданий, похожих на задания традиционных интеллектуальных тестов. Основная трудность этого подхода состоит в отсутствии убедительных оснований для определения правильного ответа. Например, на основании чего

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-00250а.

можно судить, какую эмоцию испытывает персонаж рассказа или человек, изображенный на фотографии? Для ответа на вопросы подобного рода предлагается использовать следующие подходы:

- оценки экспертов (но многие авторы считают, что нет убедительного критерия для отбора экспертов в этой области),
- оценки большинства испытуемых (но это противоречит самой идее тестов интеллекта и способностей, особенно в случае трудных заданий, с которыми должна справляться меньшая часть выборки),
- мнение разработчиков тестовых заданий, например, актеров, имитирующих эмоции при создании тестового материала, или художников, создающих изображения с теми или иными эмоциями (но возникает сомнение, что актеры или художники достаточно точно изображают эмоции, кроме того, высока вероятность, что они их утрируют и стереотипизируют, что снижает экологическую валидность тестового материала).

Проблема выбора правильного ответа остается не решенной, при этом разные способы ее решения на материале одно и того же теста нередко дают результаты, плохо согласующиеся друг с другом (Roberts, Zeidner, Matthews, 2001).

Другой методический подход к измерению ЭИ состоит в использовании опросников. Главный его недостаток – опора на самоотчет, что входит в противоречие с попыткой измерять ЭИ как один из видов интеллектуальных способностей. Одна из проблем использования опросников на ЭИ состоит в том, что они, как правило, слабо коррелируют с интеллектуальными тестами и значительно более тесно – с личностными опросниками. В связи с этим критиками высказывается предположение, что опросники на ЭИ измеряют не что иное, как некоторую комбинацию личностных черт.

Более подробный анализ психометрических свойств методик, представляющих два эти подхода к измерению ЭИ, показывает, что они слабо коррелируют друг с другом, а паттерны их корреляций с методиками, измеряющими другие конструкты, совпадают недостаточно (Робертс и др., 2004). Следовательно, можно предположить, что эти два типа методик измеряют либо вообще довольно разные конструкты, либо, в лучшем случае, разные стороны ЭИ. Представляется, что в сложившейся ситуации оптимальным является использование в практической и исследовательской работе одновременно разных методических подходов для оценки ЭИ.

Необходимо отметить, что опросники на эмоциональный интеллект, включая и ЭмИн, измеряют не саму способность понимать эмоции или управлять ими, а **представления** людей о своем эмоцио-

нальном интеллекте. Очевидно, что представления человека о каком-то своем свойстве отличаются от истинной выраженности этого свойства, но измерение представлений о своем ЭИ, с одной стороны, дает важные для психолога сведения о человеке, с другой стороны, предоставляет косвенную информацию и о подлинном уровне его ЭИ. Здесь уместно вспомнить результаты исследований А. Бандуры, показывающие, что самоэффективность (т. е. представления о своей эффективности) связана с реальной эффективностью деятельности. Следовательно, и представления человека о своем ЭИ, его уверенность (или неуверенность) в своей компетентности в данной области, до некоторой степени отражают его ЭИ.

Согласно теоретической модели, лежащей в основе опросника ЭмИн (Люсин, 2004), в его структуре можно выделить, с одной стороны, внутриличностный и межличностный ЭИ (по направленности на свои или чужие эмоции), с другой стороны, способности к пониманию и управлению эмоциями. Таким образом, в структуре ЭИ априорно выделяется два «измерения», пересечение которых дает четыре вида ЭИ (таблица 1).

Таблица 1

Априорная структура эмоционального интеллекта, положенная в основу опросника ЭмИн

	Межличностный ЭИ	**Внутриличностный ЭИ**
Понимание эмоций	Понимание чужих эмоций	Понимание своих эмоций
Управление эмоциями	Управление чужими эмоциями	Управление своими эмоциями

Таблица 2

Структура опросника ЭмИн

	МЭИ: межличностный ЭИ	**ВЭИ: внутриличностный ЭИ**
ПЭ: понимание эмоций	МП: понимание чужих эмоций	ВП: понимание своих эмоций
УЭ: управление эмоциями	МУ: управление чужими эмоциями	ВУ: управление своими эмоциями ВЭ: контроль экспрессии

Для создания опросника ЭмИн были разработаны утверждения на каждый вид ЭИ. В исследованиях с использованием предварительных версий опросника приняли участие несколько сотен испытуемых. Серия факторно-аналитических процедур показала, что более или менее устойчиво выделяется пять факторов, в целом соответствующих предложенной структуре. В окончательном виде опросник ЭмИн состоит из 46 утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя 4-балльную

шкалу (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен, см. Приложение). Эти утверждения объединяются в пять субшкал, которые, в свою очередь, объединяются в четыре шкалы более общего порядка (таблица 2).

Описание основных шкал и субшкал опросника ЭмИн

Шкала МЭИ (межличностный ЭИ). Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими.

Шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ). Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

Шкала ПЭ (понимание эмоций). Способность к пониманию своих и чужих эмоций.

Шкала УЭ (управление эмоциями). Способность к управлению своими и чужими эмоциями.

Субшкала МП (понимание чужих эмоций). Способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.

Субшкала МУ (управление чужими эмоциями). Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможно, склонность к манипулированию людьми.

Субшкала ВП (понимание своих эмоций). Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин их возникновения, способность к вербальному описанию.

Субшкала ВУ (управление своими эмоциями). Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

Субшкала ВЭ (контроль экспрессии). Способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

Для подсчета баллов ответы испытуемых кодируются по следующей схеме. Для утверждений с прямым ключом: «совсем не согласен» – 0, «скорее не согласен» – 1, «скорее согласен» – 2, «полностью согласен» – 3; для утверждений с обратным ключом: «совсем не согласен» – 3, «скорее не согласен» – 2, «скорее согласен» – 1, «полностью согласен» – 0.

Значения по шкалам МЭИ и ВЭИ получаются путем простого суммирования соответствующих субшкал:

МЭИ = МП + МУ

ВЭИ = ВП + ВУ + ВЭ

Другой способ суммирования субшкал дает еще две шкалы – ПЭ и УЭ:

ПЭ = МП + ВП

УЭ = МУ + ВУ + ВЭ

Психометрический анализ

В исследовании с использованием опросника ЭмИн приняли участие 745 испытуемых, 166 (22%) мужского пола и 579 (78%) женского пола*. Возраст испытуемых – от 16 до 67 лет (среднее значение 28,1, стандартное отклонение 11,6). 52% испытуемых были в возрасте до 23 лет, в связи с чем некоторые виды психометрического анализа проводились отдельно по возрастным группам. Выборка состояла из 25 старшеклассников из Москвы, 374 студентов вузов Москвы и Великого Новгорода, обучавшихся по различным специальностям, и 346 специалистов различного профиля из Москвы и Усть-Илимска.

Для оценки надежности вычислялись показатели внутренней согласованности α Кронбаха по всем шкалам и субшкалам (таблица 3). Внутренняя согласованность основных шкал составила от 0,75 до 0,79, что является достаточно высокими показателями для опросников. Внутренняя согласованность субшкал несколько ниже (в районе 0,7), но и ее можно признать удовлетворительной, за исключением субшкалы ВЭ (0,57).

Таблица 3

Психометрические характеристики шкал и субшкал опросника ЭмИн

Шкала, субшкала	**Кол-во утверждений**	**Среднее**	**Стандартное отклонение**	**α Кронбаха**
МЭИ (межличностный ЭИ)	22	43,2	6,79	0,78
ВЭИ (внутриличностный ЭИ)	24	43,0	8,35	0,79
ПЭ (понимание эмоций)	22	43,3	7,10	0,75
УЭ (управление эмоциями)	24	42,9	7,86	0,75
МП (понимание чужих эмоций)	12	24,2	4,14	0,72
МУ (управление чужими эмоциями)	10	19,0	3,80	0,65
ВП (понимание своих эмоций)	10	19,1	4,37	0,71
ВУ (управление своими эмоциями)	7	13,3	3,21	0,69
ВЭ (контроль экспрессии)	7	10,6	3,25	0,57

Был проведен анализ половых различий по шкалам опросника (таблица 4). Ни по одной из шкал и субшкал не было обнаружено значимых различий между дисперсией у мужчин и женщин. Что касается средних, то у мужчин оказались выше значения по всем шкалам, причем эти различия высоко значимы для шкал «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями», и находятся

* Приношу благодарность Н. Д. Михеевой, Е. А. Валуевой, Ю. Е. Кравченко, О. В. Луневой и В. Н. Гордиенко за помощь в сборе данных.

на границе традиционно принятого уровня значимости 0,05 для шкал «Межличностный эмоциональный интеллект» и «Понимание эмоций». Эти результаты интересны тем, что они противоречат общепринятой точке зрения (часто подтверждаемой эмпирически), что женщины обладают более высоким эмоциональным интеллектом. Возможное объяснение состоит в том, что в рамках самоотчета испытуемые мужского пола демонстрируют большую уверенность в своей компетентности и более высокую самоэффективность. Обращает на себя внимание, что наибольшие различия наблюдаются по тем шкалам, где преимущество мужчин соответствует гендерным стереотипам, например, представлениям о том, что мужчины лучше контролируют эмоциональную экспрессию и вообще собственные эмоции.

Таблица 4

Половые различия по шкалам опросника ЭмИн

Шкала, субшкала	**Среднее у мужчин**	**Станд. отклон. у мужчин**	**Среднее у женщин**	**Станд. отклон. у женщин**	**Значимость различий между средними (по *t* Стьюдента)**
МЭИ (межличностный ЭИ)	44,1	6,97	42,9	6,72	0,053
ВЭИ (внутриличностный ЭИ)	46,1	8,00	42,2	8,25	< 0,001
ПЭ (понимание эмоций)	44,3	6,91	43,1	7,14	0,045
УЭ (управление эмоциями)	45,8	7,94	42,0	7,63	< 0,001
МП (понимание чужих эмоций)	24,5	4,45	24,1	4,04	0,342
МУ (управление чужими эмоциями)	19,6	3,81	18,8	3,78	0,016
ВП (понимание своих эмоций)	19,8	4,07	18,9	4,43	0,018
ВУ (управление своими эмоциями)	14,1	3,05	13,1	3,23	0,001
ВЭ (контроль экспрессии)	12,1	3,12	10,1	3,14	< 0,001

Также была проанализирована связь шкал опросника ЭмИн с возрастом. Испытуемые были разделены на три возрастные группы: от 16 до 25 лет (431 испытуемый), от 26 до 45 лет (221 испытуемый) и от 46 до 67 лет (93 испытуемых). Дисперсионный анализ показал, что есть значимые различия только по шкале «Внутриличностный эмоциональный интеллект» – в старшей возрастной группах среднее значение выше (44,7), чем в младшей (42,6). В целом можно сделать вывод, что возраст испытуемых существенно не влияет на результаты опросника, и поэтому можно проводить статистический анализ и выводить тестовые нормы без учета этой переменной.

Дисперсионный анализ позволил также обнаружить слабое, но статистически значимое взаимодействие между возрастом и полом по шкалам ВЭИ и ПЭ: у мужчин с возрастом баллы по этим шкалам немного снижаются, а у женщин, напротив, возрастают.

Для изучения внутренней структуры опросника и ее соответствия предложенным шкалам был проведен факторный анализ. Факторы выделялись методом главных компонент. Мера адекватности выборки КМО оказалась равна 0,848, значимость коэффициента сферичности Бартлетта меньше 0,001. Это свидетельствует о высокой надежности вычисления корреляционной матрицы.

График собственных значений факторов представлен на рисунке 1. Визуальный анализ позволяет выделить три перелома кривой, на которых ее крутизна сглаживается – на третьем, шестом и восьмом факторах; для содержательного анализа были выбраны 2-факторное и 5-факторное решения, так как они в наибольшей степени соответствуют априорной структуре опросника ЭмИн. Вращение факторов проводилось по методу варимакс.

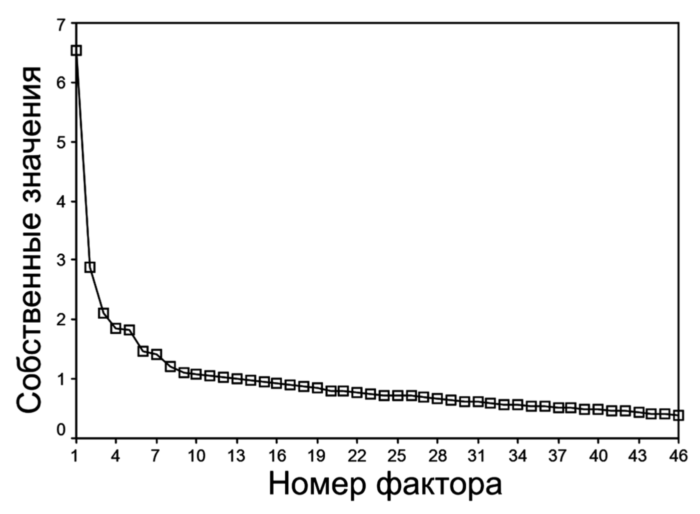


Рис. 1. График собственных значений факторов

Первые два фактора объясняют 20,5% дисперсии (первый фактор 10,9%, второй 9,6%). Матрица факторных нагрузок представлена в таблице 5. В нее включены нагрузки с абсолютным значением больше 0,4 (за исключением утверждения № 1, нагрузка которого очень близка к 0,4). Два полученные фактора точно соответствуют шкалам внутриличностного и межличностного ЭИ. По первому фактору высокие нагрузки имеют утверждения, относящиеся ко всем трем субшкалам, входящим в ВЭИ, по второму – по обеим субшкалам, входящим в МЭИ.

Таблица 5

Матрица факторных нагрузок после вращения, 2-факторное решение

№ утверждения	Субшкала и ключ	Факторы	
		1 ВЭИ	2 МЭИ
1	мп+		0,392
2	му –		
3	мп+		0,414
4	ву+		
5	му –		
6	вэ –	0,455	
7	вп+		
8	вп –		
9	му+		0,460
10	вэ –		
11	мп+		0,527
12	ву –	0,513	
13	мп+		0,448
14	вп+		
15	му+		0,457
16	вэ –		
17	му+		0,413
18	вп –		
19	вэ+		
20	мп+		0,631
21	вэ+	–0,441	
22	вп –	0,438	
23	вэ+	–0,480	
24	му+		
25	ву+		
26	вп+		
27	мп+		0,459
28	ву+	–0,544	
29	мп+		0,472
30	му –		
31	вп –		
32	мп+		0,509
33	ву –	0,552	
34	мп+		0,501
35	вп –		
36	му+		
37	ву+	–0,588	
38	мп –		
39	вэ –		
40	му –		
41	вп –	0,461	
42	мп –		
43	ву –	0,422	
44	му –		
45	вп –	0,497	
46	мп –		

Результаты 5-факторного решения представлены в таблицах 6 и 7. Первые пять факторов объясняют 33% дисперсии, а их содержание довольно точно соответствует пяти субшкалам опросника – МП, ВП, МУ, ВЭ и ВУ. В таблице 7 представлены только те нагрузки, которые использовались для интерпретации факторов. Для факторов 1 и 2 брались нагрузки с абсолютным значением больше 0,35, для факторов 3, 4 и 5 – нагрузки с абсолютным значением больше 0,4.

Таблица 6

Результаты 5-факторного решения: проценты объясняемой дисперсии после вращение факторов

Факторы	**Процент объясняемой дисперсии**	**Кумулятивный процент объясняемой дисперсии**
1	7,6	7,6
2	7,3	14,9
3	7,0	21,9
4	6,1	28,0
5	5,1	33,1

Таблица 7

Матрица факторных нагрузок после вращения, 5-факторное решение

№ утверж-дения	**Субшкала и ключ**	**Факторы**				
		1 ВП	2 МП	3 ВУ + МУ	4 ВЭ	5 МУ
1	мп+		0,399			
2	му –					
3	мп+		0,540			
4	ву+			0,517		
5	му –					0,576
6	вэ –				0,557	
7	вп+					
8	вп –	0,373				
9	му+					–0,419
10	вэ –				0,528	
11	мп+		0,588			
12	ву –					
13	мп+		0,470			
14	вп+			*0,463*		
15	му+			0,491		
16	вэ –				0,547	
17	му+			0,524		
18	вп –	0,574				
19	вэ+					

20	мп+		0,657			
21	вэ+				–0,608	
22	вп –	0,647				
23	вэ+				–0,505	
24	му+					–0,429
25	ву+			0,645		
26	вп+	–0,385		*0,462*		
27	мп+		0,500			
28	ву+			0,464	*–0,452*	
29	мп+		0,473			
30	му –					0,493
31	вп –	0,353				
32	мп+		0,572			
33	ву –					
34	мп+		0,562			
35	вп –	0,564				
36	му+			0,421		
37	ву+				*–0,616*	
38	мп –					
39	вэ –					
40	му –					
41	вп –	0,361				
42	мп –					
43	ву –					
44	му –	*0,421*				
45	вп –	0,665				
46	мп –	*0,477*				

Наиболее высокие нагрузки на каждый фактор имеют утверждения, входящие в соответствующую ему субшкалу. Исключения встречаются редко, а факторные нагрузки в этих случаях, как правило, оказываются невысокими (эти факторные нагрузки в таблице 7 выделены курсивом).

Интересно сопоставить эти результаты с результатами 2006 г., полученными на 218 испытуемых. В целом они почти полностью совпадают. Наиболее существенное отличие связано с интерпретацией третьего и пятого факторов. Согласно результатам 2006 г., один из них соответствовал субшкале МУ, а другой – субшкале ВУ. Однако по результатам настоящего исследования получается, что в третьем факторе смешиваются утверждения, относящиеся к обеим этим субшкалам, хотя несколько более высокие нагрузки у утверждений из субшкалы ВУ. К тому же в этот фактор попали и два утверждения

из субшкалы ВП. Если проанализировать содержание всех этих утверждений, то возникает впечатление, что они связаны с уверенностью в своей эмоциональной компетентности, возможно, также с высокой самоэффективностью в эмоциональной сфере.

Кроме этого, обращает на себя внимание утверждение 46, имеющее высокую нагрузку по фактору 1 «Понимание своих эмоций», хотя по замыслу автора должно относиться к субшкале «Понимание чужих эмоций». Такое же противоречие было получено и в исследовании 2006 г. Возможно, следует перенести это утверждение в субшкалу «Понимание своих эмоций». Видимо, испытуемые трактуют его примерно следующим образом: «Я не понимаю, *что я делаю не так,* из-за чего люди на меня обижаются». Тем самым оно оказывается индикатором внутриличностного, а не межличностного ЭИ.

Результаты факторного анализа показывают, что внутренняя структура опросника является не очень сильной, но легко поддается осмысленной интерпретации, практически полностью соответствующей априорной структурной модели ЭИ, положенной в основу разработки опросника ЭмИн. Подавляющее большинство, хотя и не все утверждения из каждой субшкалы имеют высокие нагрузки на соответствующий им фактор. Однако следует учитывать, что целью факторного анализа в данном случае было изучение внутренней структуры опросника, но не принятие решения о том, какие утверждения включать в какую шкалу. Достаточно высокая внутренняя согласованность субшкал показывает, что включение в них утверждений с невысокими нагрузками по соответствующим им факторам было правомерным.

Шкалы опросника ЭмИн умеренно положительно коррелируют друг с другом: коэффициенты корреляции Пирсона между МЭИ и ВЭИ 0,460; между ПЭ и УЭ – 0,518.

В настоящем виде опросник ЭмИн обладает достаточно высокой надежностью, однако для дальнейшего психометрического обоснования требуются исследования его валидности. Валидизация методик на измерение ЭИ сталкивается с рядом проблем. В частности, довольно трудно выбрать внешний критерий, свидетельствующий о высоком или низком развитии эмоционального интеллекта. Одним из возможных критериев может быть успешность профессиональной деятельности. Разумно предположить, что если человек успешен в профессиональной деятельности, тесно связанной с общением с другими людьми, пониманием их эмоциональных состояний и умением на них воздействовать, то ЭИ у него должен быть развит лучше, чем у неуспешных представителей этой же профессии или представителей других профессий, не связанных с общением. Другой подход может состоять в сопоставлении баллов ЭмИн с успешностью выполнения

испытуемыми различных заданий на понимание чужих и своих собственных эмоций. Данные такого рода уже накапливаются и скоро будут опубликованы.

Серьезная сложность при валидизации любого опросника на ЭИ состоит в том, что получаемые баллы основаны на самоотчете испытуемых. Одним из источников смещений результатов может быть субъективная важность ЭИ для испытуемого. Например, можно ожидать, что профессиональные психологи осознанно или неосознанно будут завышать свои результаты, так как для них ЭИ представляется профессионально важным качеством.

Для удобства использования опросника в заключение приводится таблица перевода сырых баллов по каждой шкале опросника ЭмИн в стенайны.

Таблица 8

Перевод сырых баллов по шкалам опросника ЭмИн в стенайны

Стенайны	**Сырые баллы по шкалам**			
	МЭИ (межличностный ЭИ)	ВЭИ (внутриличностный ЭИ)	ПЭ (понимание эмоций)	УЭ (управление эмоциями)
1	31 и меньше	28 и меньше	31 и меньше	29 и меньше
2	32–34	29–32	32–34	30–32
3	35–37	33–36	35–37	33–36
4	38–40	37–40	38–40	37–40
5	41–44	41–44	41–44	41–44
6	45–47	45–48	45–47	45–47
7	48–51	49–53	48–51	48–51
8	52–55	54–57	52–56	52–56
9	56 и больше	58 и больше	57 и больше	57 и больше

Литература

Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. №4. С. 3–22.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.

Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 128–140.

Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 1. №4. 2004. С. 3–26.

Lyusin D. Emotional Intelligence as a Mixed Construct: Its Relation to Personality and Gender // Journal of Russian and East European Psychology. November – December 2006. V. 44. №6. P. 54–68.
Roberts R. D., Zeidner M., Matthews G. Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions // Emotion. 2001. V. 1. P. 196–231.

Приложение:
Текст опросника ЭмИн

№	Утверждение	Субшкала	Ключ
1	Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он/она пытается это скрыть	мп	+
2	Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие отношения	му	–
3	Мне легко догадаться о чувствах человека по выражению его лица	мп	+
4	Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение	ву	+
5	У меня обычно не получается повлиять на эмоциональное состояние своего собеседника	му	–
6	Когда я раздражаюсь, то не могу сдержаться, и говорю все, что думаю	вэ	–
7	Я хорошо понимаю, почему мне нравятся или не нравятся те или иные люди	вп	+
8	Я не сразу замечаю, когда начинаю злиться	вп	–
9	Я умею улучшить настроение окружающих	му	+
10	Если я увлекаюсь разговором, то говорю слишком громко и активно жестикулирую	вэ	–
11	Я понимаю душевное состояние некоторых людей без слов	мп	+
12	В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки	ву	–
13	Я легко понимаю мимику и жесты других людей	мп	+
14	Когда я злюсь, я знаю, почему	вп	+
15	Я знаю, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации	му	+
16	Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком	вэ	–
17	Я способен успокоить близких, когда они находятся в напряженном состоянии	му	+
18	Мне бывает трудно описать, что я чувствую по отношению к другим	вп	–
19	Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть	вэ	+

20	Глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние	мп	+
21	Я контролирую выражение чувств на своем лице	вэ	+
22	Бывает, что я не понимаю, почему испытываю то или иное чувство	вп	–
23	В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций	вэ	+
24	Если надо, я могу разозлить человека	му	+
25	Когда я испытываю положительные эмоции, я знаю, как поддержать это состояние	ву	+
26	Как правило, я понимаю, какую эмоцию испытываю	вп	+
27	Если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это	мп	+
28	Я знаю как успокоиться, если я разозлился	ву	+
29	Можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса	мп	+
30	Я не умею управлять эмоциями других людей	му	–
31	Мне трудно отличить чувство вины от чувства стыда	вп	–
32	Я умею точно угадывать, что чувствуют мои знакомые	мп	+
33	Мне трудно справляться с плохим настроением	ву	–
34	Если внимательно следить за выражением лица человека, то можно понять, какие эмоции он скрывает	мп	+
35	Я не нахожу слов, чтобы описать свои чувства друзьям	вп	–
36	Мне удается поддержать людей, которые делятся со мной своими переживаниями	му	+
37	Я умею контролировать свои эмоции	ву	+
38	Если мой собеседник начинает раздражаться, я подчас замечаю это слишком поздно	мп	–
39	По интонациям моего голоса легко догадаться о том, что я чувствую	вэ	–
40	Если близкий человек плачет, я теряюсь	му	–
41	Мне бывает весело или грустно без всякой причины	вп	–
42	Мне трудно предвидеть смену настроения у окружающих меня людей	мп	–
43	Я не умею преодолевать страх	ву	–
44	Бывает, что я хочу поддержать человека, а он этого не чувствует, не понимает	му	–
45	У меня бывают чувства, которые я не могу точно определить	вп	–
46	Я не понимаю, почему некоторые люди на меня обижаются	мп	–

Бланк для ответов

Пол _____ Возраст _____ Род занятий (профиль учебы) ________________

Вам предлагается заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Читайте внимательно каждое утверждение и ставьте крестик (или галочку) в той графе, которая лучше всего отражает Ваше мнение.

№ утверждения	Совсем не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен	№ утверждения	Совсем не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1					24				
2					25				
3					26				
4					27				
5					28				
6					29				
7					30				
8					31				
9					32				
10					33				
11					34				
12					35				
13					36				
14					37				
15					38				
16					39				
17					40				
18					41				
19					42				
20					43				
21					44				
22					45				
23					46				

Методика Незаконченных Ситуаций (МНС) для диагностики родительской компетентности

Н.Д. Михеева

Компетентностный подход приобретает в психологии все большую популярность. Сегодня с успехом используются понятия «социально-психологическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность», «личностная компетентность», «управленческая компетентность». В самом общем виде под компетентностью понимают систему знаний, навыков, умений, позволяющую решать те или иные жизненные задачи. Например, социально-психологическая компетентность – это совокупность специальных знаний и умений личности, обеспечивающая эффективность ее взаимодействия с окружающими людьми в системе межличностных отношений (Жуков и др., 1996). С понятием компетентности связано родственное ему понятие «компетенция», рассматривающаяся как частный случай, один из элементов соответствующей компетентности. Например, в состав управленческой компетентности менеджера входит компетенция «работа в команде», которая понимается как набор частных умений: слушать коллег, поддерживать их, принимать и развивать чужие идеи, предпринимать действия, нацеленные на достижение общего результата и т. д.

Эвристичность компетентностного подхода определяется следующими его постулатами:

1 В основе подхода лежит представление о том, что существует набор умений, знаний, навыков, необходимый и достаточный для успешного выполнения определенной деятельности – общения, обучения, управления и т. п. Отсюда возникает возможность эмпирическим путем (например, через наблюдение за успешными субъектами деятельности) описать те умения, которые позволяют достигать требуемого результата, задав тем самым критерий для оценки любого реального проявления компетентности и прогноза успешности действий (Паркинсон, 2003; Спенсер Л., Спенсер С., 2005).

2 Компетенция мыслится как набор умений, каждое из которых проявляется во внешнем поведении как то или иное действие –

речевое, двигательное, эмоционально-выразительное. Соответственно, для каждой компетенции существует определенный набор так называемых «поведенческих индикаторов», позволяющих опираться при оценке компетентности на наблюдаемое, зримое, реальное. Например, компетенция «руководство людьми», определяемая как набор действий: «хвалит», «указывает на недочеты», «подбадривает», «напоминает о времени», «ставит цель для каждого и для группы в целом» и т. п., может быть зафиксирована объективными средствами и поэтому дает более надежные результаты, чем, скажем, самооценочные методики (Паркинсон, 2003; Спенсер Л., Спенсер С., 2005).

Конечно, компетентностному подходу присущи свои недостатки. Это и проблема выбора критериев компетентности, что может быть предметом научного спора (например, действительно ли умение хвалить является строго необходимым навыком успешного руководителя?). Это и зависимость от экспертной и потому в чем-то субъективной оценки деятельности и поведения (например, является ли высказывание: «Ну что ж, мы неплохо поработали» речевым индикатором именно умения подбодрить подчиненных, как то определил, к примеру, эксперт?). Это и относительная дороговизна проведения диагностики и обработки ее результатов (достаточно большие временные затраты, высококвалифицированный персонал). Однако, на наш взгляд, эти недостатки нивелируются возможностью ориентации на более современный, экологически валидный критериальный подход в психодиагностике, возможностью давать обоснованный и точный прогноз будущей успешности за счет указания на «западающие» и хорошо развитые умения, осуществлять прицельное и потому экономичное обучение, консультировать обоснованно и надежно.

Целью настоящей статьи является описание опыта создания на основе компетентностного подхода диагностической методики оценки родительской компетентности (МНС).

Актуальность создания такого теста определялась неудовлетворенностью наличными средствами диагностики родительско-детских отношений. Традиционно в качестве таковых в нашей отечественной практике используются тест «Стиль родительско-детских отношений» Варги–Столина (Лидерс, 2007) и тест типов нарушений семейного воспитания Эйдемиллера (АСВ) (Эйдемиллер, 1996). Эти тесты построены как самооценочные методики со всеми присущими им достоинствами и недостатками (экономичность, свобода от субъективизма психолога, но и зависимость от точности самовосприятия, интенсивности защитных тенденций отвечающего, ограниченность анализа авторскими шкалами и т. п.). Результаты тестирования дают родителю

название присущего ему стиля воспитания, но ничего не говорят о том, как справиться с имеющейся проблемой в общении с ребенком. Между тем практика консультирования родителей раз за разом показывает, что запросы клиентов чаще всего строятся как описание беспокоящего их вида поведения ребенка вкупе с просьбой помочь изменить его в более приемлемую для родителя сторону. В этой связи психологи-консультанты нуждаются в диагностическом инструменте, который обнаруживал бы скрытое для родителя психологическое содержание проблемы взаимодействия с ребенком и позволял бы точно и надежно выявить особенности поведения родителей, которые вносят вклад в возникновение этой проблемы.

Для создания такого инструмента наиболее приемлемым представлялся вышеописанный компетентностный подход.

Было определено понятие **родительской компетентности** как системы знаний, установок, навыков и умений, обеспечивающих родителю возможность эффективного взаимодействия с ребенком. Основной признак компетентного и эффективного родительского поведения – способность обеспечить позитивное направление когнитивного, эмоционального, социального и личностного развития ребенка. Соответственно, родительская компетентность понимается как градуальная характеристика, меняющаяся от низкого уровня до высокого.

Серьезным вопросом при создании методики было определение и описание индикаторов компетентного родительского поведения. Создавая такие описания, мы опирались на вполне определенный – гуманистический – подход к пониманию конструктивного детско-родительского взаимодействия. В его основе лежит представление о ребенке как отдельной, требующей уважения личности со своими потребностями и нуждами. Задача родителей в русле гуманистического подхода видится как содействие всестороннему развитию ребенка – его самостоятельности, активности, инициативности, позитивного самовосприятия, уверенности в себе, способности к сотрудничеству, способности сопереживать другим, понимать их и т. п. Поэтому за эталонные принимались те поведенческие проявления, которые соответствовали этим направлениям детского развития.

В основе родительской компетентности лежит целый комплекс знаний, установок, ценностей, навыков родителя, однако проявляется родительская компетентность как определенные поведенческие реакции в ситуациях взаимодействия с ребенком. Как же зафиксировать и оценить развитость родительской компетентности? В организационной психологии уровень развития компетенций обычно оценивается в рамках так называемых Оценочных Центров. Оценочные Центры построены как набор упражнений, заданий, игр, которые выпол-

няет испытуемый. Развитость компетенций оценивают несколько независимых экспертов, фиксирующих поведенческие индикаторы соответствующих умений (Спенсер Л., Спенсер С., 2005).

Возможно ли применить такой подход к родителям? Конечно, теоретически это возможно, но практически для множества родителей, нуждающихся в психологической помощи, это было бы слишком дорогостоящим и затратным по времени способом диагностики. Поэтому при создании МНС было сделано логическое допущение: мы предположили, что, проявляя свою компетентность в реальном взаимодействии, родитель обязательно должен использовать свои имплицитные представления о том, «как правильно» взаимодействовать с ребенком. Если эти представления действительно обоснованы, опираются на идеи равноправия, уважения ребенка, внимания к его чувствам и т. д., тогда и реальное поведение родителя **может быть** компетентным, хотя и не обязательно будет таковым в силу, например, эмоциональных трудностей, имеющихся у родителя – долговременных или возникших именно в данный момент времени в силу разнообразных обстоятельств.

Если же имплицитные родительские представления сами по себе не вписываются в гуманистический подход к взаимодействию с детьми, то родительское поведение априори не может быть компетентным. Поэтому для определения потенциала родительской компетентности мы тестировали именно **представления** родителей о том, как **надо** реагировать на детскую активность (в широком смысле этого слова).

Работа над методикой была начата с определения типичных проблемных ситуаций взаимодействия родителей с детьми и их психологической квалификации. На этом этапе создания методики группе испытуемых (40 студентов-психологов выпускного курса, из которых 92% составляли женщины, в большинстве своем имеющие детей и опыт педагогической и/или психологической работы, в возрасте от 21 до 45 лет), было предложено смоделировать по пять проблемных ситуаций взаимодействия родителей с детьми. Испытуемым было разъяснено, что, придумывая проблемные истории, они могут опираться на свой опыт, опыт своих знакомых, близких, друзей. Было сделано предположение (как кажется, вполне обоснованное), что ситуации, сконструированные испытуемыми, действительно будут отражать их опыт взаимодействия с детьми, собственный опыт или опыт обращавшихся к ним родителей. Всего было получено 198 ситуаций, которые были оценены двумя независимыми экспертами – психологами-практиками – на предмет реалистичности и встречаемости в практике работы с родителями и детьми. Следует отметить, что ни одна из придуманных ситуаций не была отвергнута по признаку нереалистичности. Многие ситуаций повторялись, что является,

на наш взгляд, дополнительным свидетельством их экологической валидности.

Дополнительным условием была необходимость сконструировать ситуации из области взаимодействия с детьми одной из трех возрастных групп – дошкольников (3–6 лет), школьников (7–10 лет) и подростков (11–16 лет). Это условие вытекало из предположения о том, что родительская компетентность имеет свои вариации в связи с возрастом детей (другими словами, дети разного возраста в связи с особенными задачами своего развития требуют от родителей разных умений).

Эмпирический анализ предложенных ситуаций позволил выделить четыре психологически разных типа ситуаций взаимодействия родителей с ребенком. Для каждого типа ситуаций существует свой набор адекватных реакций родителя, так как психологическое содержание ситуаций разнится. Родитель должен уметь правильно распознавать тип ситуации и использовать соответствующий ему тип компетентного реагирования. Общая компетентность родителя состоит во владении компетенциями и в их адекватном применении – соответственно типу ситуации. В таком случае взаимодействие ребенка с родителями обеспечивает ему благоприятные условия для развития.

Назовем типы ситуаций, выделенные на основе эмпирического анализа ответов испытуемых на предварительной стадии исследования:

1 **Действия или реакции ребенка, выражающие протест в отношении озвученных границ поведения.** Пример ситуации взаимодействия с ребенком, подпадающей под данный тип: «Шестилетняя Ира собирается на утренник в детский сад. Накануне было решено, какое платье она наденет. Но утром Ира говорит, что не оденет его, так как приготовленное платье ей не нравится».
2 **Выражение ребенком желаний, нарушающих установленные в семье границы возможного и допустимого**. Пример: «Лейла, находясь на прогулке, несмотря на то, что время уже позднее, плачет, умоляет разрешить погулять еще чуть-чуть».
3 **Проявления собственной активности ребенка**. Пример: «Саша 17 лет говорит маме: „Завтра к нам на ужин я пригласил Марину. Мы встречаемся с ней уже неделю, и поэтому я хочу познакомить ее с тобой и папой“».
4 **Прямое или косвенное выражение ребенком физических или моральных страданий**. Пример: «Шестилетний Антоша недавно научился кататься на велосипеде. Крутя педали, он засевался и… упал. Джинсы разорвались, коленка ободрана. Антоша плачет: „Больно!!! И брюки порвались!!!“».

Следует отметить, что эти четыре типа ситуаций выделились и на материале дошкольников, и школьников, и подростков, что говорит об их универсальности. Особо хочется прокомментировать 1 и 2 типы проблемных ситуаций. Первоначально они были объединены в один тип (нарушение границ), однако стало ясно, что, несмотря на внешнюю похожесть – и там и там ребенок нарушает границы – психологически они разные. В первом типе ситуаций ребенок **демонстрирует протест** в отношении договоренностей и правил, отказывается их выполнять, когда они озвучены, названы, указаны, а во втором он **выражает желания** (просит, требует, настаивает), не согласующиеся с правилами и договоренностями.

Таким образом, модель родительской компетентности предполагает выделение основных типов ситуаций взаимодействия с детьми и определения соответствующего им круга конструктивных реакций родителей, которые обеспечивают возможность для развития ребенка.

Рассмотрим теперь модели родительских компетенций для каждого из типов ситуаций.

1 **Действия или реакции ребенка, выражающие протест в отношении озвученных границ поведения.**

Здесь требуется следующий набор компетенций:

- Умение описать действия ребенка.
- Напомнить правило, объяснить его кратко и доступно.
- Указать на несоответствие правилу.
- Выразить свои чувства по поводу поведения ребенка.
- Предупредить о санкциях.

2 **Выражение ребенком желаний, нарушающих установленные в семье границы возможного и допустимого.**

Здесь требуются такие умения:

- Признать словесно право ребенка желать своего.
- Указать позитивный аспект в желании ребенка.
- Напомнить правило.
- Объяснить причину запрета.
- Предложить альтернативу.

3 **Проявления собственной активности ребенка.**

Здесь требуется следующий набор умений:

- Описать действия, совершенные ребенком.
- Оценить действия ребенка, похвалить – словесно и/или физически.
- Выразить свои позитивные чувства.
- Указать на границы поведения, если активность ребенка их нарушает.

- Предложить видоизменение активности, которое не нарушало бы границ.

4 **Прямое или косвенное выражение ребенком физических или моральных страданий**.
Этот тип ситуаций требует от родителя следующих умений:
- Способность выразить сочувствие, пожалеть, в том числе используя и физический контакт.
- Дать ребенку возможность выразить свои переживания свободно и полно, расспрашивая его.
- Обсудить возможные или необходимые варианты поведения ребенка, причины произошедшего.

Дизайн методики родительской компетентности (МНС)

Методика представляет собой набор из 20-ти ситуаций, предъявляемых родителю. От испытуемого требуется закончить описание ситуации реакцией родителя.

Указывается, что нужно записывать наилучшую, «образцовую», «правильную» реакцию с точки зрения испытуемого.

Ниже представлены все три формы теста – проблемные ситуации из области взаимодействия родителей с дошкольниками, школьниками средней школы и подростками. Они отличаются содержанием ситуаций и пропорцией ситуаций разного типа. Разность пропорций явилась следствием эмпирического анализа количества ситуаций той или иной категории для данного возраста в ответах испытуемых. Мы предполагали, что эта пропорция может отражать относительную частоту и субъективную значимость проблем того или иного типа (нарушения границ, проявления активности и т. д.) для родителей детей разных возрастов, и постарались сохранить ее (см. приложение 1).

Методика предполагает использование двух параллельных форм так, чтобы пол взрослого персонажа в истории совпадал с полом испытуемого (женская и мужская).

Тестовые ситуации

Инструкция: «Эта методика на умение общаться с детьми. Закончите ситуацию такой репликой взрослого персонажа, какую вы считаете наиболее подходящей, „правильной“, „полезной“».

Дошкольники*

1 Пятилетнего Мишу пришли забирать домой из детского сада. Он выбегает радостный из группы и сообщает важную новость. Сегодня он научился сам завязывать шнурки на ботинках. Миша

* Для единообразия приведены «женские» варианты методики.

радостно прыгает по раздевалке. Он очень доволен собой. Миша начинает показывать как надо завязывать шнурки. Сборы домой задерживаются. Мама говорит:

2 Пятилетняя Оля ушла в детский сад с игрушкой – мишкой. Вечером принесла домой другого мишку и сказала маме, что она поменялась с мальчиком из группы. Мама говорит:

3 Четырехлетний Витя видит в раковине на кухне грязную чашку (чашка мамина любимая) и решает ее вымыть. Моет. С криком «Мам, смотри, как я тебе помог» бежит к маме с этой чашкой и по дороге выпускает ее из рук. Чашка разбивается. Мама говорит:

4 Женя, 5 лет. Пытается помогать лепить вареники. Вокруг все в муке. Ест картошку для начинки. Ест сырое тесто. Вся перемазалась в тесте. Даже длинные волосы в тесте. Мама говорит:

5 Коля (4 года) рисует красками в альбоме на кухонном столе и нечаянно разливает стакан с водой, рядом с которым лежит мобильный телефон мамы. Коля идет в комнату к маме и говорит: «Мама, а ты не будешь ругаться?» Мама говорит:

6 Пятилетняя Катя вытерла пыль с мебели маминым любимым шейным платком. Радостно подбегает к маме и говорит: «Мама, посмотри как я тебе помогла». Мама говорит:

7 С утра пятилетний Ваня перед выходом на улицу, как обычно, никак не может собраться, медленно одевается и при этом ноет, что не хочет идти в детский сад. Мама опаздывает на работу. Она говорит Ване:

8 Шестилетний Коля поздно вечером сидит у телевизора. Ему говорят, что пора идти спать. Коля начинает громко возмущаться: «Почему я должен идти спать? Другие дети смотрят фильмы поздно. Им все разрешают. Я тоже хочу смотреть! Я не хочу спать! Не пойду!» Мама говорит:

9 Илье три года. Играя в песочнице, девочка взяла лежащую рядом с ней лопатку Ильи. Мальчик, не говоря ни слова, ударяет девочку по голове. Мама Ильи говорит:

10 Родители со своим 4-х годовалым сыном Кирюшей пришли в гости к своим знакомым. Пока они увлечены беседой с хозяевами, ребенок подходит к телевизору и начинает нажимать на все кнопки. Кирюшина мама говорит:

11 Даша 4,5 лет заболела. Врач прописал ей таблетки, которые надо разжевывать. Даша один раз их попробовала и выплюнула. Когда мама пыталась в следующий раз дать ей такую же таблетку, она отворачивалась и кричала: «Я не хочу, не буду – они горькие!»

12 Пятилетняя Соня на глазах у мамы чиркает по стене кухни простым карандашом. Мама говорит:

13 Мама пришла с работы и прилегла отдохнуть. Шестилетний Дима сидит, занимается своим делом. Через какое-то время он кричит маме: «Мам, я хочу пить. Принеси мне воды». Мама отвечает: «Сходи на кухню, попей сам». Дима как бы пропускает это мимо ушей и начинает опять кричать: «Мам, принеси мне воды!!!» Мама говорит:

14 Мама пришла с работы, сын Вадик 3-х лет радостно ее встретил и повел в свою комнату играть. Мама пообещала поиграть сразу же после того, как она поест. После того, как она поела, раздался телефонный звонок – звонили маме. Вадик начал громко звать маму, у которой был важный телефонный разговор. Вадик рассердился и начал громко кричать возле нее. Мама говорит:

15 Шестилетняя Ира собирается на утренник в детский сад. Накануне было решено, какое платье она наденет. Но утром Ира вытаскивает из корзины с грязным бельем другое платье и говорит, что оденет его, так как приготовленное платье ей не нравится. Мама говорит:

16 Родители взяли четырехлетнего Андрея с собой в магазин. В отделе «Игрушки» Андрей начал требовать, чтобы ему купили игрушку. Андрей кричит, топает ногами. Он плачет. На них стали обращать внимание другие посетители магазина. Андрей не успокаивается и продолжает требовать игрушку. Мама говорит:

17 Шестилетний Антоша недавно научился кататься на велосипеде. Крутя педали, он зазевался и… упал. Джинсы разорвались, коленка ободрана. Антоша плачет: «Больно!!! И брюки порвались!!!» Мама говорит:

18 Мальчик Миша, трех лет, непосредственно перед укладыванием его спать начал плакать и кричать: «Мама, пожалуйста, ну, пожалуйста, не выключай свет. Я боюсь». Мама говорит:

19 Четырехлетний Алеша, придя домой из детского сада, сидит грустный, вздыхает. Мама спрашивает: «Алеша, как дела?» Алеша отвечает, начиная плакать: «Плохо, меня там все обзывают Алешка-картошка… и еще по-другому». Мама говорит:

20 На прогулке с родителями пятилетний Игорь потерял любимую машинку. Обнаруживая это, начинает громко и горько плакать. Мама говорит:

Школьники

1 Дима 8 лет приходит из школы весь в слезах и говорит, что учительница несправедливо поставила ему двойку. Мама говорит:

2 Первоклассница Лена, ложась спать, вдруг вспоминает, что для завтрашнего урока рисования у нее нет нужного формата листа. Плачет и не хочет идти в школу, так как уверена, что строгая учительница теперь ее обязательно отругает. Мама говорит:

3 Уже около месяца второклассница Даша живет в новой квартире вместе с родителями и ходит в новую школу. Девочка получает хорошие отметки, но все время возвращается из школы грустная. Мама спрашиваете дочку: «Как дела в школе?» На что она говорит, что никак не найдет себе подругу, а у всех девочек уже есть подружки. Мама говорит:

4 В школе идет подготовка к празднику 8 Марта. Репетиции проходят каждый день после уроков в течение 30 минут. Первоклассница Оля ходит на все репетиции, которые ей очень нравятся. Но вот наступили дополнительные недельные каникулы для первоклассников, и Оля уехала к бабушке, которая живет далеко. Каникулы закончились. До праздника оставалась неделя. Из школы Оля вернулась очень расстроенная, так как учитель сказал, что из-за пропуска репетиций она больше не будет участвовать в подготовке праздника. Мама говорит:

5 Ночью 8-летняя Вика, которая спит в отдельной комнате, проснулась и пришла в комнату к родителям. Она сказала: «У себя в комнате мне спать страшно, поэтому я буду спать с вами». Мама говорит:

6 Второклассник Дима, придя домой после школы, сказал маме, что он никогда больше не пойдет в школу, потому что его высмеяла одноклассница, сказав, что у него некрасивая стрижка. Мама говорит:

7 Родители стали замечать, что из их кошельков стали пропадать незначительные суммы денег. Сначала они думали друг на друга и не придавали этому большого значения. После случайного разговора на эту тему поняли, что виновницей пропаж была их единственная и любимая тринадцатилетняя Танюшка, несмотря на то, что ей всегда давали деньги на мелкие расходы и школьные обеды. Мама говорит:

8 Собираясь в школу, семилетняя Маша вдруг отказалась надеть свою любимую шапку, сказав, что больше ее не оденет никогда. Мама говорит:

9 Лейла играет в компьютерные игры, отведенное время закончилось, и она об этом знает, но продолжает играть. Мама говорит:

10 Второклассника Арсения угостили на улице конфетой. Он знал, что у посторонних людей ничего брать нельзя, но не смог удержаться. Придя домой, он поделился конфетой с братом. Мама говорит:

11 Мама занимается уборкой квартиры. В комнате 9-летнего сына на столе беспорядок. Мама просит навести порядок на столе. Он отказывается, говорит, что это его комната и он будет делать в ней что захочет и когда захочет. Мама говорит:

12 Сын 9 лет, не сделав уроки, просится на улицу гулять, обещает прийти в 16:00 и сделать уроки, но приходит в 20:00. Мама говорит:
13 Второклассник Алеша очень любит животных. Ежедневно утром он кормит дворовых собак своим утренним завтраком. Мама увидела, как он прячет свой очередной завтрак. Она говорит:
14 Алена (8 лет) занялась без маминого ведома уборкой и разбила мамину любимую вазу. Мама говорит:
15 Семилетняя Настя примеряла красивое платье и сказала, что пойдет в нем в школу. В школу принято ходить в форме. Мама говорит:
16 Лейла, находясь на прогулке, отказывается идти домой (время уже позднее), плачет, умоляет разрешить погулять еще чуть-чуть. Мама говорит:
17 У восьмилетнего Пети день рождения. Родители повели его в магазин «Игрушки», чтобы он выбрал себе подарок. Петя выбрал настолько дорогую игрушку, что родители не в силах ее оплатить. Родители просят выбрать другой подарок, но мальчик не хочет менять решение. Мама говорит:
18 Утром 7-летняя Маша собирается в школу. Обычно каждое утро мама отводит Машу в школу. Девочка за завтраком заявляет: «Мама, сегодня в школу я пойду одна». Мама говорит:
19 Восьмилетний Антон болеет гриппом. Но очень просит отпустить его погулять. Мама говорит:
20 В магазине семилетняя Инна капризничает, просит купить очень дорогую игрушку (подобная игрушка у нее уже имеется). Мама говорит:

Подростки

1 В солнечный весенний день 11-летний Виктор готовит домашнее задание к школе. По мобильному телефону звонят друзья и зовут кататься во двор на велосипеде. Мальчик бежит к родителям, чтобы отпроситься. Мама говорит:
2 13-летний Руслан звонит маме и просит разрешения остаться на ночь у своего друга. Мама отвечает отказом. Руслан говорит: «Я все равно не приду!» и бросает трубку. Мама говорит:
3 13-летняя Маша настойчиво просит маму купить дорогой мобильный телефон. Семейный бюджет не позволяет этого сделать. Мама говорит:
4 Георгий, 11 лет, утром собирается в школу с плачем. Он говорит: «Я не хочу ходить в эту школу! Хочу учиться на дому!» Мама говорит:
5 Иванка, 11 лет, занималась в музыкальной школе. Играла на фортепиано, хорошо пела – это ей доставляло удовольствие. Училась

по сокращенной программе – до конца учебы ей осталось 2 года. А с началом нового учебного года, посетив первые 3 занятия, сказала: «Больше в музыкальной школе учиться не буду». Мама говорит:

6 У Яны в 9 лет появилась сестренка. Это дочь мамы от второго брака. У сестренки фамилия была другая. Яна сказала: «Меняйте и мне фамилию». Мама говорит:

7 Пятиклассник Илья с понедельника жалуется на головную боль, чтобы не ходить в школу. Он притворяется больным. Он говорит маме: «У меня очень сильно болит голова. Можно я сегодня не пойду в школу?» Мама говорит:

8 Наташе, 12 лет, родители сообщили, что у нее скоро будет братик, Наташа расстроилась, ушла в свою комнату и никого не хочет видеть. Мама говорит:

9 Ребенок, учащийся 6 класса, учится хорошо, родители контролируют выполнение задания. Однажды родители не смогли проконтролировать выполнение задания, но на вопрос: «Готов ли ты к завтрашнему дню», получили положительный ответ. На следующий день ребенок принес двойку. Мама говорит:

10 15-летний Александр категорически отказывается идти утром на уроки, заявляя, что ему это не надо. Мама говорит:

11 14-летняя Маша пришла домой в 12 часов ночи вместо 9 часов вечера, сказав, что задержалась у подружки. Мама говорит:

12 16-летний Сережа не может оторваться от компьютерной игры и начать делать уроки. Мама говорит:

13 Время около полуночи. 16-летняя Настя переписывается по электронной почте с друзьями уже более 2-х часов. Мама подходит к ней, просит прекратить переписку и ложиться спать, поскольку утром рано вставать, чтобы ехать в школу на занятия. Настя отвечает, что спать не хочет и поэтому будет дальше переписываться. Мама говорит:

14 Дима, 15 лет, приходит с дискотеки под немалой дозой спиртного, пробирается в свою комнату немного шумно, но стараясь не разбудить родителей. Проснулась мама, вышла к нему и видит, что сын пьян. Мама говорит:

15 Вечером домой прибежала счастливая и радостная 16-летняя дочь. На ней со вкусом подобранная одежда и очень, очень яркий макияж на лице. Она обращается к маме: «Мам, правда, я классная?» Мама говорит:

16 В один из выходных дней 16-летняя Настя готовит завтрак для всей семьи (что бывает крайне редко) и приглашает всех к столу. Мама говорит:

17 Саша, 17 лет, говорит маме: «Завтра к нам на ужин я пригласил Марину. Мы встречаемся с ней уже неделю, и поэтому я хочу познакомить ее с тобой и папой». Мама говорит:

18 Пятиклассница Наташа (11 лет) сама решила приготовить ужин. Она пожарила картошку и накрыла на стол. Мама, придя с работы и увидев накрытый стол, говорит:
19 Шестиклассник Павел (12 лет) на Новый год купил подарки не только родителям, но и бабушке с дедушкой. Мама спросила: «Где ты взял деньги?», на что Павел ответил: «Сэкономил на обедах». Мама говорит:
20 Пятиклассник Алеша (10 лет) приехал с родителями на дачу. После того как он сам возле двора помыл машину, он спросил: «Можно мне самому загнать машину во двор?» Мама говорит:

Ответы испытуемых на 20 ситуаций, произносимые вслух и фиксируемые администратором тестирования (в этом случае возможно фиксировать и время реакции, и спонтанные комментарии), подвергаются обработке по специальной схеме.

Обработка ответов испытуемых

Оценка уровня компетентности родителей происходит как сопоставление их ответов с эталонными.

В качестве примера приведем обработку ответов родителей на ситуацию проявления ребенком собственной активности:

«Пятилетнего Мишу пришли забирать домой из детского сада. Он выбегает радостный из группы и сообщает важную новость. Сегодня он научился сам завязывать шнурки на ботинках. Миша радостно прыгает по раздевалке. Он очень доволен собой. Миша начинает показывать, как надо завязывать шнурки. Сборы домой задерживаются. Реакция мамы (папы): ……….»

Компетентные реакции:

1 Описать действия, совершенные ребенком.
2 Оценить действия ребенка, похвалить – словесно и/или физически.
3 Выразить свои позитивные чувства по поводу достижений ребенка.
4 Указать на границы поведения, если активность ребенка их нарушает.
5 Предложить видоизменение активности, которое не нарушало бы границ.

Такой набор компетентных реакций сформулирован на основе представления о задачах детского возраста и обязанностях родителей в отношении детей, решающих эти задачи. Мы опираемся на общепринятую для психологии и педагогики идею, что проявления собственной активности ребенка, его инициативные действия есть нечто безусловно положительное, способствующее его познавательному, социальному и личностному развитию. На родителя возложена двоякая обязанность – поддержать ребенка в его активности и проследить

за соблюдением в процессе этой активности границ и норм физически и социально безопасного поведения. Рассмотрим два образца ответов родителей на данную ситуацию и их анализ по предложенной схеме:

Исп.	Ответы испытуемых	Описать действия, совершенные ребенком	Оценить действия ребенка, похвалить – словесно и/или физически	Выразить свои позитивные чувства по поводу достижений ребенка	Указать на границы поведения, если активность ребенка их нарушает	Предложить видоизменение активности, которое не нарушало бы границ
К. М. (ж., 34 г.)	Какой ты у меня стал большой и самостоятельный. Ты мой молодец. Я так рада. Иди я тебя поцелую. Надо скорей сообщить эту новость домашним	–	+	+	–	+
С. Р. (м., 29 л.)	Ну хорошо, хорошо. Лучше бы ты научился быстро собираться домой	–	–	–	–	–

Сопоставление ответов двух родителей с эталонными показывает следующее. Первая мама оценила действия ребенка, похвалила его – и словесно, и физически. Она выразила позитивные чувства (похвала), встроила активность ребенка в границы требуемого (соединив необходимость идти домой и желание ребенка показать свои умения). Таким образом, ответ этой мамы в целом соответствует оптимальному. Возможно, указание на границы (например, «Сейчас нам надо идти домой») и называние действий ребенка («Ты сам завязываешь шнурки!») сделало бы реакцию идеальной, эталонной, но и в имеющемся виде она близка к оптимальной. Можно с большой долей вероятности предсказать, что такие реакции мамы будут способствовать стремлению ребенка к проявлению инициативы, самостоятельности, сформируют у него позитивный образ Я.

Рассмотрим теперь второй ответ – папы. Он не продемонстрировал ни одного из индикаторов компетентных реакций. Из таблицы видно, что его ответ содержит выражение недовольства и негативную оценку ребенка. Такое реагирование не способствует ни одному из аспектов развития ребенка – ни когнитивного, ни социального, ни личностного.

Таким образом, построенная методика дает возможность не только оценить общий уровень родительской компетентности, но и увидеть

воочию проблемные зоны во взаимодействии родителя с ребенком. Методика в этом смысле может быть неоценимым помощником психолога-консультанта, позволяя ему наглядно продемонстрировать родителю его сильные и слабые стороны, дать обоснованные рекомендации.

Результаты пилотной апробации методики

Дошкольная форма методики была использована в работе с 20 родителями в детском саду как форма их привлечения к контакту с психологом. Цель апробации состояла в оценке восприятия испытуемыми всей методики, входящих в нее ситуаций, в калибровке инструкции, оценке сложностей, возникающих в ситуации тестирования с помощью этой методики.

Эмпирический анализ показал, что ответы родителей и их фиксация требуют временных затрат порядка 40–50 минут. В большинстве случаев задания не вызывали у испытуемых сложностей. Некоторые мамы и папы комментировали ситуации как знакомые для себя, «привычные», начинали рассказывать похожие случаи. Тем не менее, методика предполагала особые требования к администраторам тогда, когда некоторые испытуемые проявляли признаки смущения, нежелание «придумывать» ответы (особенно это касалось отцов), отвечали не репликами персонажа, а краткой характеристикой ответа: «Промолчит», «Даст подзатыльник», «Возьмет за руку и отведет в сторону». В этих случаях от психолога-администратора требовалось напомнить испытуемому инструкцию, наладить эмоциональный контакт с ним, создать атмосферу сотрудничества, сохранить нейтральную позицию и не отвечать на стремление испытуемого ориентироваться на психолога при формулировании ответов, побудить к свободному выражению своего мнения.

Подобные наблюдения подчеркивают клинический характер методики, ее принадлежность к классу полупроективных методов диагностики и не являются, с нашей точки зрения, препятствием к использованию МНС в практике консультативной и исследовательской деятельности психолога. Скорее речь идет о понимании МНС как клинического инструмента, требующего от психолога владения как навыками взаимодействия с испытуемыми, так и навыками контент-анализа текста.

Возможности таким образом сконструированной методики не ограничиваются областью детско-родительских отношений. Понятие компетенции или – в современной редакции – владения компетенциями является эвристичным и открывает возможности для оказания реальной помощи людям, обращающимся за психологической помощью. С помощью этой модели можно установить возможные причины супружеской дисгармонии, профессиональной неэффективности, трудностей в обучении и т. п.

Например, можно описать набор компетенций, необходимых для успешного и удовлетворяющего обоих партнеров супружеского взаимодействия. Тестируя способы реагирования реальных супругов в типичных ситуациях супружеского общения, можно опознать проблемные компетенции у обоих супругов, что создает возможности для их развития или коррекции. Вопрос состоит в создании экологически валидных и надежных наборов ситуаций и описания необходимых для них компетенций.

В качестве примера работы в таком направлении можно привести дипломное исследование О. А. Чернышевой (МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008 г.) (Чернышева, 2008). Опираясь на экспертов, она зафиксировала набор типичных проблемных ситуаций из практики деятельности музыкантов. Целью О. А. Чернышевой было исследование особенностей реагирования успешных и неуспешных музыкантов в типичных для всех профессионалов в этой области ситуациях. О. А. Чернышева предположила, что некоторые параметры успешности музыканта – его продуктивность, качество работы, востребованность, положительный имидж в среде коллег, финансовая состоятельность – могут быть связаны с компетентным реагированием в типичных для музыкальной деятельности ситуациях (их набор приведен в приложении 2). Работа над этой версией теста открыла также новые возможности анализа ответов испытуемых, если предлагать испытуемым вообразить не реплику персонажа, а «его реакцию». Оказалось, что продуктивным может быть определение вида реакции: будет ли это выражение эмоций (например, «заплакать», «обидеться»), поведенческое проявление («хлопнуть дверью») или когнитивная реакция («стал думать, как исправить»). Также можно оценивать знак реакции (позитивная или негативная), ее отсроченность или немедленность, центрированность на привлечении сторонних ресурсов или своих собственных и т. д.

Заключение

В статье описаны результаты первого этапа создания методики родительской компетенции (МНС). На данный момент на основе эмпирического анализа выделены четыре психологически разных типа проблем в детско-родительских отношениях. На этой основе сформированы наборы тестовых ситуаций для родителей детей трех возрастных групп. Также предложена схема анализа ответов испытуемых на основе представлений о существовании неких эталонных (оптимальных) стратегий поведения родителей в ситуациях взаимодействия с детьми разных возрастов. Схема анализа опирается на сопоставление ответов реальных родителей с эталонными. Общий уровень и структура родительской компетентности определяется

как большая или меньшая степень совпадения ответов родителя с эталонными категориями.

Дальнейшая работа над тестом будет состоять в эмпирической валидизации методики и проверке ее надежности.

Также обсуждаются возможности использования данной модели диагностики в других областях исследования психологических трудностей людей.

Литература

Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Соловьева О. В. Введение в практическую и социальную психологию. М.: Смысл, 1996.

Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. М.: Academia, 2007.

Паркинсон М. Использование психологии в бизнесе. М.: Гиппо, 2003.

Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции at work (Компетенции на работе). М.: Гиппо, 2005.

Чернышева О. А. Психологические аспекты успешности музыкантов. Дипломная работа. МГГУ им. Шолохова, 2008.

Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие. М.: Фолиум, 1996.

Приложение 1

Относительная частота проблемных ситуаций разного типа в ответах испытуемых (% от общего числа ответов)

Вариант тестовых ситуаций	Прямое или косвенное выражение физических или моральных страданий	Выражение протестов Поведение, нарушающее границы	Проявления собственной активности ребенка	Выражение потребностей, нарушающее границы
«Школьники»	27%	28%	18%	27%
«Подростки»	14%	30%	22%	33%
«Дошкольники»	21%	31%	27%	21%

Приложение 2
Типичные проблемные ситуации в деятельности музыканта (О. В. Чернышева, 2008)

1 Маша участвует в международном мастер-классе. Программа была выбрана ей путем жеребьевки. У Маши есть один вечер, чтобы подготовиться к выходу перед знаменитым оркестром. Ее реакция:

2 Идет интенсивная подготовка к ответственному концерту. Дирижер в гневе, оттого что не все слаженно. В порыве ярости он с оскорблениями набрасывается на партию, в которой прозвучала неточность, и его взгляд со словами «бездарность» падает на Веру. Ее реакция:

3 Вася приходит прослушиваться в театр. После окончания репетиции, на которой он присутствовал, дирижер просит его подняться на сцену и при всей труппе исполнить что-нибудь. Его реакция:

4 На репетиции в день концерта дирижер узнает, что заболела солистка. В отчаянии от того, что концерт сорвется, он подходит к Жене и говорит, что она будет сегодня петь. Ее реакция:

5 Таня участвовала в международном конкурсе и стала лауреатом. Ей поступило предложение работать в Италии. Таня имеет обязательства в своей стране. Ее реакция:

6 Василиса – актриса музыкального театра. Однажды, выйдя на сцену во время спектакля, она обнаруживает, что в зале три человека. Ее реакция:

7 Николай полгода готовит концерт с оркестром, на организацию которого ушло много сил и денег. Ему поступило предложение сняться в телепередаче за большие деньги. День съемок и концерта совпадает. Реакция Николая:

8 У Алены дома большой праздник, юбилей родной бабушки, собирается вся семья. После репетиции Алена должна торопиться домой. Но репетиция к предстоящему концерту затянулась. Ее реакция:

9 Артем торопится в театр. Сегодня он должен исполнять главную партию. На репетиции дирижер сообщает, что эту партию сегодня споет другой участник труппы. Реакция Артема:

10 Репетиция в день концерта прошла успешно, солистка Нина была в голосе, пела прекрасно, но дирижер отметил, что ее костюм не совсем соответствует ее исполнительскому образу. Ее реакция:

11 На репетиции дирижер останавливает исполнение и кричит, что в тактах 20–22 прозвучали фальшивые ноты. Маша принимает это на свой счет. Ее реакция:

12 Устраиваясь на работу в театр (проф. хор), Владимир приходит к руководителю на прослушивание. Руководитель: «Я не могу сейчас Вас принять, хотя вчера мы об этом и условились». Реакция Владимира:

13 Даниил работает последний день перед отпуском, предвкушая отдых. Но в последний момент звонит руководитель и умоляет исполнить завтра на перспективном концерте какую-нибудь арию. Реакция Даниила:

14 Петр – симфонический дирижер. Он готовит концерт, где задействованы оркестр, хор, солисты. На генеральной репетиции перед концертом вокалистка главной партии не могла смириться с темпами, которые берет дирижер. В порыве эмоций она кидает ноты и уходит. Реакция Петра:

Опыт разработки теста эмоционального интеллекта ЭмIQ

Е. А. Орёл

Разработка инструмента, позволяющего оценить эмоциональный интеллект, является логичным продолжением разработки теоретического конструкта. Ответ на вопрос, как измерить эмоциональный интеллект, для многих вполне очевиден: если уж проводить аналогию с интеллектом, то нужен некий коэффициент, который будет показывать, насколько человек эмоционально «умен». Естественно, что эта цель достигается методом тестирования.

Прежде чем взяться за разработку очередного теста эмоционального интеллекта, мы занялись изучением уже существующих методик, как русскоязычных, так и зарубежных. Большинство крупных многошкальных тестов эмоционального интеллекта разработано за рубежом, что, по-видимому, объясняется большей популярностью этого направления в науке в западных странах (Стернберг, 2002; Goleman, 1995; Mayer, Salovey, Caruso, 1997, 1999; Salovey, Mayer, 1990). Все эти тесты имеют похожую факторную структуру: они в обязательном порядке измеряют способность распознавать свои и чужие эмоции, уровень рефлексии, способность понимать уместность конкретных чувств в заданной ситуации, а также способность контролировать свои эмоции и управлять ими (Орёл, 2007; Goleman, 1995; Mayer, Salovey, Caruso, 1999). Дополнительные шкалы зависят от задач исследователей: в некоторых тестах измеряется уровень мотивации и активности респондента, а в других упор делается на коммуникативные навыки и измеряется уровень эмпатии и социальной интуиции (Орёл, 2007; Mayer, Salovey, Caruso, 1997, 1999).

Интересными нам показались также нетестовые методы оценки эмоционального интеллекта, основанные на технологии «360 градусов» (Орёл, 2007). Как известно, перекрестную оценку (когда в группе испытуемых каждому предлагается оценить каждого) можно проводить по разным критериям. Так почему бы не попросить оценить эмоциональный интеллект? Эти оценки будут показывать, насколько

оцениваемая фигура «эмоционально умна» в отношениях с людьми, непосредственно ее окружающих.

В качестве примера можно привести западную технологию The Emotional Intelligence View 360 (EIV360), предлагающую 17 критериев оценки эмоционального интеллекта, разбитых по областям «Саморегуляция», «Регулирование отношений» и «Коммуникация» (Орёл, 2007).

Отечественные разработки инструментов для измерения эмоционального интеллекта в основном сводятся к адаптациям зарубежных методик: теста Холла (Андреева, 2006), MSCEIT (The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Tests). Также в Институте психологии РАН разработана собственная методика оценки эмоционального интеллекта (Люсин, Марютина, Степанова, 2004; Белова, 2004; Ушаков, 2004). Они выделяют два вида эмоционального интеллекта – внутриличностный и межличностный, и строят свой опросник соответственно этому делению. К межличностному интеллекту они относят все формы понимания и интерпретации чужих эмоций, а к внутриличностному, соответственно, своих. К сожалению, нам не удалось найти, как и где используется этот опросник.

В нашу задачу входило создание компактного опросника, который было бы возможно применять для практических целей подбора и оценки персонала. Существующие версии тестовых методик не до конца отвечали этой задаче, так как были либо слишком громоздкими (MSCEIT), либо «заточенными» под исследовательские задачи и не могли быть применены для широкого круга респондентов, обладающих разным профессиональным, культурным и социальным опытом.

Собрав информацию о существующих методах диагностики эмоционального интеллекта, мы взяли в качестве образца тест, разработанный британской компанией Queendom «Queendom EQ»*. Этот тест состоит из 70 вопросов, составляющих 6 шкал:

1 *Поведение:* фактор описывает то, как сам человек воспринимается окружающими его людьми (яркий, коммуникабельный, тактичный, или сдержанный, холодный, невыразительный, стремящийся к уединению), а также способность человека контролировать свои эмоции в поведенческих реакциях, т. е. этот фактор оценивает внешние, поведенческие проявления эмоций.

2 *Знание:* фактор отражает когнитивный аспект ЭИ – наличие у человека знаний, необходимых для эмоционально «умного» поведения. Эти знания могут касаться основных принципов социального взаимодействия, навыков саморегуляции, поведенческих проявлений

* Queendom EQ. Emotional intelligence test: http://www.queendom.com/tests/access_page/index.htm?idRegTest=1121.

различных эмоций, ситуаций, в которых уместно проявление тех или иных чувств.

3 *Эмоциональное проникновение в себя* – фактор описывает способность распознавать и называть свои чувства (т. е. не только понять по физиологическому состоянию, что переживается какое-то чувство, но и осознать и назвать его), а также осознавать мотивы собственного поведения.

4 *Мотивация* – авторы теста понимают этот фактор вполне традиционно: как наличие у респондента внутренней мотивации к выполнению деятельности и самодисциплины, настойчивости в достижении поставленных целей.

5 *Выражение эмоций* – этот фактор отражает способность человека адекватно выражать и контролировать свои эмоции, а также адекватно реагировать на проявления чувств других людей.

6 *Эмпатия и социальная интуиция* – фактор отличается от предыдущего тем, что в нем основной акцент делается на то, способен ли человек адекватно понимать мотивы, стоящие за поступками окружающих.

Своеобразна также и форма этого теста: респонденту предлагается ответить на вопросы, разбитые на две части. В первой части теста представлены вопросы традиционной формы: нужно оценить степень своего согласия с неким утверждением. Вторая часть теста более интересна: она представляет собой описания различных ситуаций, действующим лицом в которых может быть как сам респондент, так и некие герои. В этих заданиях от респондента требуется либо выбрать наиболее адекватный, с его точки зрения, вариант собственного поведения, либо оценить чувства и мотивы поступков этих героев. Такая кейсовая форма подачи материала менее абстрактна, чем традиционная, и позволяет приблизиться к ситуациям реального человеческого взаимодействия.

Разработка теста эмоционального интеллекта

Задача

Нам необходимо было разработать тест эмоционального интеллекта, который мог бы применяться для решения широкого круга задач, в первую очередь, в практике оценки персонала. Поскольку тест планировалось применять в рамках кадрового консалтинга в различных организациях, важно было, чтобы он, с одной стороны, максимально полно представлял теоретический конструкт эмоционального интеллекта, и с другой – был бы применим для как можно более широкого круга респондетов. Еще одно ограничение, накладываемое требованиями практики – тест должен быть достаточно компактным и не отнимать у респондента много времени.

Этапы разработки теста

1 Определение факторной структуры методики: изначально мы взяли за образец приведенные выше факторы британского теста эмоционального интеллекта Queendom EQ.
2 Создание первичной базы вопросов: для каждого фактора была разработана первичная база вопросов. Она намеренно была избыточной, что позволило после апробации выбрать для окончательной версии вопросы, работающие наилучшим образом. В эту базу вошли 120 вопросов, по 20 вопросов на каждую шкалу теста.
3 Разработка инструкций и первичных интерпретаций.
4 Первичная адаптация методики, сбор норм.
5 Создание пилотной версии теста, включающей в себя обработку результатов. Собранные нормы позволяют обрабатывать результаты тестирования по каждому респонденту. Возможность получить свой результат непосредственно после выполнения теста оказывается существенным мотивирующим фактором, позволяющим привлечь к апробации методики большое число респондентов. Таким образом удается собрать достаточно большое количество данных за короткое время.
6 Сбор данных. Всего нами было опрошено 1382 респондента. Все протоколы подвергались анализу на полноту и случайное заполнение.
7 Статистическая обработка собранных данных, включающая в себя:

   a) подсчет надежности пунктов теста – для выделения «работающих» пунктов теста;
   b) факторный анализ результатов – для проверки факторной структуры теста. Факторный анализ проводился на уже отобранных «работающих» вопросах;
   c) подсчет надежности-согласованности теста с помощью коэффициента α Кронбаха.

8 Создание окончательной версии теста. Работы на этом этапе включают в себя:

   a) подбор «работающих» вопросов;
   b) описание новой факторной структуры методики и создание интерпретаций;
   c) вычисление норм.

Далее мы будем описывать окончательный вариант теста ЭмIQ, каким он получился на финальном этапе работы.

Структура методики

Вопросы теста ЭмIQ

Тест эмоционального интеллекта ЭмIQ состоит из 66 вопросов, принадлежащих к двум типам. Первый тип вопросов представляет собой утверждения, касающиеся различных аспектов социального взаимодействия и проявления эмоций человека, и респонденту необходимо оценить степень своего согласия с ними по пятибалльной шкале (от «Почти всегда» до «Почти никогда», либо от «Абсолютно согласен» до «Абсолютно не согласен»). К первому типу относится 41 вопрос.

Второй тип вопросов представляет собой описания различных ситуаций, и респонденту необходимо выбрать для каждой их них один из пяти вариантов либо своих действий в ней, либо наиболее вероятные, с его точки зрения, мотивы героев этой ситуации. Вопросов второго типа в тесте 25.

Таким образом, в тесте ЭмIQ мы совместили традиционную и кейсовую формы вопросов. Оценка утверждений всегда связана с уровнем рефлексии респондента, тогда как кейсовые вопросы загоняют его в рамки конкретной ситуации и позволяют выявить его реакции в наиболее типичных случаях социального взаимодействия.

Подсчет баллов велся для каждой части отдельно. В первой части, где варианты ответа представляют собой градации одной шкалы, за ключевой полюс начислялось 5 баллов, за противоположный – 1 балл. Промежуточные ответы оценивалось в 4, 3 и 2 балла соответственно. В вопросах второй части теста, где ключевым мог быть только один ответ, респондент получал за него 5 баллов, за все остальные – не получал ничего.

Сырой балл переводился в шкалу стенов. Для данного теста разработаны трехуровневые интерпретации на каждую шкалу: для высокой, средней и низкой групп.

Тест ЭмIQ был сконструирован как компьютерный. Перед началом тестирования респондентам предъявлялась инструкция, в которой указывалось, как нужно работать с компьютерной программой, приводилась подробная расшифровка градации ответов и описывались части теста. По завершении первой части теста респонденту предъявлялась инструкция ко второй части, где его просили выбирать реакции, наиболее близкие к его собственной точке зрения на представленную ситуацию.

Для того чтобы избежать эффекта последовательности, вопросы внутри каждого блока перемешивались. Таким образом, каждый респондент отвечал на вопросы теста в индивидуальном для него порядке. После апробации, показавшей, что такой способ предъявления позволял улучшить качество полученных данных, мы решили

не отказываться от него и в основной версии, на тот случай, если несколько респондентов будут заполнять тест одновременно и смогут увидеть ответы других.

Респонденту разрешалось возвращаться к предыдущим вопросам и менять свой ответ. Также разрешалось пропускать вопросы, за пропущенные вопросы ему начислялось 0 баллов. Время прохождения теста не регламентировалось, хотя программа вела счет затраченного на тест времени для каждого респондента. Помимо этого, программой фиксировалось время, затраченное на каждый вопрос теста, и количество возвратов и смен ответа. Эта информация может быть полезной при детальном анализе протокола тестирования.

Факторная структура теста ЭмIQ

После апробации первоначального варианта теста и факторного анализа ее результатов, были выделены 5 факторов, составивших факторную структуру окончательного варианта теста ЭмIQ.

1 Самоанализ и самооценка: шкала отражает способность респондента трезво оценивать свои сильные и слабые стороны, распознавать и понимать свои эмоции, а также такую важную способность, как умение принимать себя и свои недостатки и не позволять негативным эмоциям управлять своей жизнью. В эту шкалу вошли следующие вопросы:

   a Когда я расстроен, я точно могу сказать, какая проблема меня мучает.
   b Хотя во мне есть черты, которые я мог бы улучшить, я нравлюсь себе таким, какой я есть.
   c Я чувствую себя сильным, способным и компетентным.
   d Когда мне не по себе, я:

   - Могу точно определить, что чувствую (грусть, тоску, одиночество, раздражение, гнев, злость).
   - Обычно могу определить, что чувствую (грусть, тоску, одиночество, раздражение, гнев, злость), но иногда мне трудно понять, что именно я переживаю.
   - Обычно не могу сказать, что именно я чувствую.
   - Редко понимаю, что именно я чувствую.
   - Даже и не пытаюсь определить, что чувствую.

2 Самоконтроль: фактор отражает способность респондента справляться со своими эмоциями, удерживать их под контролем и видеть последствия, которые могут повлечь за собой проявления тех или иных эмоций. К этому фактору относятся следующие вопросы:

- a Есть люди, которые выводят меня из себя, как бы я не старался держать себя в руках.
- b Я покупаю вещи, которые, вообще-то, не могу себе позволить.
- c Когда я вижу вещь, о которой давно мечтал, я не могу думать ни о чем другом, пока не получу ее.
- d Я способен прекратить думать о своих проблемах.
- e Представьте, что вы спорите со своим мужем/женой. Хотя вы любите этого человека, сейчас вы так разъярены, что способны сказать то, что совершенно точно причинит ему боль. Лучший способ справиться с такой ситуацией:

- Сказать, что вы слишком злы, и предложить продолжить дискуссию в другое время.
- Сказать то, что собираетесь, несмотря на последствия, и затем сделать шаги к примирению.
- Начать плакать, или уйти.
- Успокоиться и продолжить разговор.
- Дать выход своему гневу, потому что вредно держать при себе негативные эмоции.

3 Выражение эмоций: шкала отражает способность респондента адекватно выражать свои эмоции, выбирать корректный уровень экспресии эмоций и должным образом реагировать на проявления эмоций у других людей. К этой шкале относятся следующие вопросы теста:

- a Я стыжусь того, как я выгляжу и как веду себя.
- b Я чувствую себя неловко, когда от меня ждут проявлений любви.
- c Я чувствую себя не в своей тарелке, когда обнимаю другого человека, если он не мой близкий родственник.
- d Я делаю то, что от меня ожидают, даже тогда, когда внутренне с этим не согласен.
- e Когда приходится сообщать о своих чувствах к другому человеку, таких как уважение, восхищение или любовь, я предпочитаю:

- Проявлять их, сделав что-нибудь приятное этому человеку.
- Сказать ему о них.
- Рассказать о них кому-то третьему в надежде, что эти слова дойдут до адресата.
- Не говорить о них, чтобы не льстить ему.
- Держать их при себе; если этот человек действительно хорошо ко мне относится, он/она и так поймет, что я чувствую.

4 Социальная чуткость: шкала отражает способность респондента правильно понять и оценить мотивы, стоящие за поведением

окружающих его людей и адекватно на них реагировать на основе этого понимания. К ней относятся следующие вопросы теста:

- a Мне кажется, что большинство людей в своих поступках никогда не следуют законам логики.
- b Пока не узнаешь человека как следует, по отношению к нему нужно держаться холодно и отстраненно.
- c Если кто-нибудь оказывает мне услугу, о которой я не просил, я пытаюсь понять, какие цели он преследовал на самом деле.
- d Мария владеет небольшим магазином косметики. Несмотря на недостаточное образование, ей удалось начать свой бизнес без посторонней помощи, и он приносит неплохой доход. Она хорошая мать, ее уважают друзья, знакомые, соседи. Когда Марии приходится бывать на вечеринках и других мероприятиях, где присутствует большое количество людей, она избегает говорить о чем-либо, кроме детей, возможностей частного бизнеса в России и тех событий, которые происходят в ее окружении. Возможно, причина этого кроется в том, что:

- Она верит, что у частного бизнеса в России большое будущее.
- Она считает, что дети – самый интересный предмет для разговора.
- Она хочет удержать разговор в нейтральных рамках.
- Она хочет удержать разговор в рамках своей компетентности.
- Она избегает говорить о таких предметах, как политика, экономика, социальные проблемы.

5 Мотивация: шкала отражает наличие у респондента внутренней мотивации, самодисциплины, настойчивости в достижении поставленных целей. В нее входят следующие вопросы:

- a Даже когда я стараюсь показать самые высокие результаты, я чувствую себя виноватым от того, что что-то упустил.
- b Сейчас мне важно переломить обстоятельства и изменить свою жизнь к лучшему.
- c Когда я решаю добиться чего-то, то натыкаюсь на препятствия, которые не дают мне совершить задуманное.
- d Андрею 39 лет, и большую часть жизни, начиная с подросткового возраста, он борется с лишним весом. Он перепробовал массу диет, препаратов для похудения, специальных программ для снижения веса. Но хороших результатов так и не добился, отчасти потому, что не мог довести начатое до конца и не строго придерживался условий диет. Через месяц ему исполнится 40, и Андрей хочет во что бы то ни стало изменить свою жизнь и похудеть. Он полон решимости голодать до тех пор, пока

не исчезнет последняя жировая клетка. Какой план похудения вы бы посоветовали Андрею, чтобы он добился желаемого?

- Подкопить денег и сделать пластическую; другими способами он вряд ли добьется успеха.
- Начать с какой-нибудь простой программы (заменять определенные продукты низкокалорийными эквивалентами), которая потребует минимальных усилий с его стороны, а результаты будут заметны через несколько недель.
- Сесть на достаточно строгую диету, с помощью которой сбросить несколько килограмм в короткие сроки, но не дополнять ее физическими упражнениями (он все равно не справится с поддержанием регулярной физической нагрузки).
- Сесть на достаточно строгую диету в сочетании с легкой физической нагрузкой – это даст результат в короткие сроки.
- Выбрать самую жесткую программу похудения (строгая диета в сочетании с большими физическими нагрузками), которая требует больших волевых усилий, но результат будет заметен очень быстро.

Приведенные пять факторов теста ЭмIQ выделены в ходе факторного анализа результатов апробации первоначального варианта методики.

Результаты статистического анализа первичных данных

Вся статистическая обработка проводилась с помощью специального программного обеспечения. Анализ надежности пунктов и надежности-согласованности теста (α Кронбаха) проводился при помощи специального модуля-обработчика тестовой программы MainTest 3 (Лаборатория «Гуманитарные технологии»), а факторный анализ данных – при помощи статистического пакета SPSS 13 (SPSS Inc).

Факторный анализ

В этом разделе мы приводим окончательные результаты факторного анализа первичных данных теста. Мы использовали процедуру эксплораторного факторного анализа методом главных компонент с применением вращения Varimax.

Название фактора	Собственные значения
Самоанализ и самооценка	3,72
Самоконтроль	1,84
Выражение эмоций	1,33
Социальная чуткость	1,07
Мотивация	0,82

Фактор «Мотивация» был включен в окончательную факторную структуру методики, несмотря на собственное значение 0,82 (что противоречит правилу оставлять лишь те факторы, собственное значение которых превышает 1), потому что он оказался внутренне стройным и четко интерпретируемым. Поскольку мотивация часто включается в структуру эмоционального интеллекта, мы приняли решение оставить этот фактор в тесте ЭмIQ.

Анализ надежности пунктов

Как уже было сказано выше, в первоначальную, авторскую версию теста были включены 120 пунктов, по 20 вопросов на каждую шкалу теста. После сбора первичных данных мы провели анализ надежности каждого пункта. Мы рассчитывали связь пункта со шкалой с помощью коэффициента корреляции Гилфорда. После этой проверки нами было отобрано 66 вопросов, которые, с вероятностью ошибки 1%, обладают надежностью, связаны со своим фактором и не связаны ни с одним другим фактором.

Анализ надежности-согласованности теста

Надежность-согласованность вычислялась с помощью коэффициента α Кронбаха. Для окончательной версии теста он равен 0,87. Это значение позволяет делать вывод о надежности и согласованности теста ЭмIQ.

Заключение

Мы описали опыт разработки теста эмоционального интеллекта ЭмIQ. Тест может применяться для решения широкого круга задач, как исследовательских, так и практических. Методика успешно применяется в кадровом консалтинге и оценке персонала. В первую очередь, она оказалась актуальной для оценки и подбора персонала на должности, связанные с активным взаимодействием с широким кругом лиц (менеджеры по продажам, закупщики, линейные руководители в различных специальностях). При подборе сотрудников на эти должности важно суметь предсказать, будет ли кандидат адекватен в общении с клиентами компании, и тест ЭмIQ, как показывает практика, справляется с этой задачей.

Литература

Андреева И. А. Методика оценки эмоционального интеллекта (EQ) Н. Холла. 2006 // http://www.epolotsk.com/psy/download.php?lng=ru.

Белова С. С. Вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта: Дисс. … канд. психол. наук. М., 2004.

Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 128–140.

Орёл Е. А. Эмоциональный интеллект: понятие и способы диагностики. 2007 // http://flogiston. ru/articles/general/eq.

Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова ред. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

Стернберг Дж. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.

Ушаков Д. В. Является ли социальный интеллект интеллектом? // Материалы первой российской конференции по когнитивной науке. Казань, 2004.

Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional IQ test (CD ROM). Needham, MA: Virtual Knowledge, 1997.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence // Handbook of Human Intelligence (2nd ed.) / Ed. by R. J. Sternberg. P. 396–420. New York: Cambridge, 2000.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1) Toronto, ON: MHS Publishers, 1999.

Queendom EQ. Emotional intelligence test // http://www.queendom.com/tests/access_page/index.htm?idRegTest=1121.

Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1990.

Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация

Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова

Идея целостного изучения регулятивной функции субъекта реализуется нами в конструкте «контроль поведения». Развитие представлений о составляющих контроля поведения – когнитивном контроле, эмоциональной регуляции, контроле действий – потребовало поиска адекватных методов оценки этих составляющих, в частности, эмоциональной регуляции.

Оценки эмоциональной напряженности, уровня фрустрированности, тревожности использовались в наших работах (Ковалева, Сергиенко, 2004; 2007; Соколова, Сергиенко, 2004, 2007), однако лишь частично соответствовали содержанию эмоциональной регуляции как части контроля поведения. В поисках методов операционализации нашего конструкта мы пришли к идее использовать тест на эмоциональный интеллект как отражающий разные стороны эмоциональной регуляции индивидуальности человека. При этом тест эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо отличается от опросниковых методов, что повышает надежность результатов при его использовании.

В настоящей работе мы опишем теоретическую модель, структуру и этапы адаптации теста на русскоязычной выборке.

Общая история

Исследования эмоционального интеллекта появились в научных статьях в начале 1990-х годов. Этот концепт завоевал заслуженную популярность и привлекает многих исследователей. Причины такой популярности связаны как с попытками оценить более целостно адаптивные способности индивида через его умение эмоционально взаимодействовать с другими, так с возможностями предсказать успешность поведения в различных видах социальной активности (Mayer, Salovey, Caruso, 2002; Brackett, Salovey, 2004; Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2003).

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 08-06-00053а и № 08-06-00325а.

Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» было связано с социальным интеллектом. Оно появилось именно в контексте разработки проблематики социального интеллекта такими исследователями, как Дж. Гилфорд (Guilford, 1967), Х. Гарднер (Gardner, 1993) и Г. Айзенк (Айзенк, 1995). Тем не менее, на современном этапе исследования эмоционального интеллекта являются вполне самостоятельным направлением. Можно согласиться с мнением Д. В. Ушакова, что эмоциональный интеллект хотя и тесно связан с социальным интеллектом, но имеет свою специфику. Поэтому эти два конструкта могут быть представлены как пересекающиеся области (Ушаков, 2004). Публикация в 1995 г. книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» принесла популярность взгляду на эмоции как область интеллекта (Goleman, 1995).

Впервые термин «эмоциональный интеллект» в психологию ввели Д. Мейер и П. Сэловей (Sa1ovey, Mayer, 1990). Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать свои эмоции и других (Mayer, Salovey, 1997). В 1990 г. они разработали одну из первых и наиболее известную модель этого конструкта. Тогда же они начали разработку методики для исследования эмоционального интеллекта. Со временем на основе полученных данных они дорабатывали и совершенствовали теоретическую модель. Также изменялась и методика, пока в 2002 г. не был создан MSCEIT, V2.0 (The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) – стандартизированный тест для измерения эмоционального интеллекта (Mayer, Salovey, Caruso, 2002). Работы по исследованию эмоционального интеллекта именно в рамках теории Мейера, Сэловея и Карузо активно продолжаются сейчас в Йельском университете под руководством Питера Сэловея.

Два подхода к пониманию эмоционального интеллекта

Ричард Робертс, Джеральд Мэттьюс, Моше Зайднер и Дмитрий Люсин в своем подробном обзоре исследований эмоционального интеллекта выделяют две основных модели данного конструкта, на основании которых и предлагаются методики для его изучения (Робертс и др., 2004).

Смешанные модели эмоционального интеллекта интерпретируют его как сложное психическое образование, имеющее и когнитивную, и личностную природу. В эти модели включаются когнитивные, личностные и мотивационные черты, благодаря чему они оказываются близко связанными с адаптацией к реальной жизни. Все модели в этом подходе отличаются только набором включенных личностных характеристик. Измерение

непосредственно эмоционального интеллекта осуществляется с помощью опросников, основанных на самоотчете, как и в обычных личностных опросниках. Так, например, Ревен Бар-Он выделяет межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, а в свой опросник EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory) включает еще шкалы на адаптацию, управление стрессом и общее настроение (Bar-On, 1997).

В моделях способностей эмоциональный интеллект определяется как набор способностей, измеряемых с помощью тестов, состоящих из заданий с правильными и неправильными ответами. Наиболее известной такой методикой является MSCEIT, V2.0 (Mayer, Salovey, Caruso, 2002), где выделяются четыре уровня эмоционального интеллекта с секциями заданий на выявление каждого из них.

Как отмечают Р. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер и Д. Люсин, у каждого из этих двух подходов к пониманию эмоционального интеллекта есть свои сильные и слабые стороны, которые наиболее сильно проявляются в предлагаемых исследовательских методиках (Робертс и др., 2004). Так, например, при оценке методик, базирующихся на смешанных моделях, встает вопрос о способности человека адекватно оценивать свои эмоции и управлять ими. Значимые и высокие значения корреляций шкал методик на эмоциональный интеллект со шкалами личностных опросников свидетельствуют о том, что данные методики измеряют различные аспекты эмоционального интеллекта. Даже более вероятно, что эти методики измеряют всего лишь индивидуальный вклад в эмоциональную адаптацию. Имеет ли эмоциональный интеллект отношение к интеллекту как общей когнитивной способности? Данный вопрос обсуждался в работах Мейера и Сэловей (Salovey, Mayer, 1990), в работах Х. Гарднера (Gardner, 1993) и в отношении социального интеллекта – в работе Д. Ушакова (2004). Подробное обсуждение данного вопроса потребовало бы отдельной работы, поэтому кратко сформулируем имеющиеся точки зрения. Мейер и Сэловей считают, что эмоциональный интеллект тесно связан с когнитивным интеллектом, поскольку постулируют единство аффекта и интеллекта, что соответствует отечественным традициям школы Л. С. Выготкого и С. Л. Рубинштейна. Подобное решение предлагает и Ушаков, полагая, что «социальный интеллект становится в один ряд с другими видами интеллекта, образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности – обобщенной и опосредованной» (Ушаков, 2004, с. 18). Гарднер полагает множественность интеллектов. Однако здесь уместно вспом-

нить имеющиеся представления о соотношении креативности и интеллекта, точнее, психометрического интеллекта, который измеряет только те когнитивные способности, которые заложены в модели теста. Как известно, соотношение интеллекта и креативности носит пороговый характер. До определенной величины (средних значений) креативность тесно связана с показателями интеллекта, в дальнейшем она не зависит от роста интеллектуальных способностей (при очень высоких показателях интеллекта креативность может оставаться на весьма средних значениях) (Холодная, 2002). Такое же отношение мы видим и при изучении модели психического – способности понимать психические состояния свои и другого. Средний уровень интеллекта необходим, но не достаточен для развития данной способности, что особенно ярко проявляется при изучении аутистов со средними и выше среднего показателями интеллекта (Downs, Smith, 2004).

Нам представляется, что интеллект как адаптивная функция дает безусловное преимущество в ориентации и активности в окружении. Такое понимание, вслед за Пиаже, представляется нам особенно актуальным для эмоционального интеллекта, который связан с общими когнитивными способностями пороговыми отношениями. Средний уровень интеллекта необходим, но не достаточен для эмоциональной и социальной адаптивности индивида к окружению. Безусловно, такой сложный вопрос требует более детального обсуждения и эмпирического обоснования.

Методики, основанные на моделях способностей, обладают неплохой критериальной валидностью и измеряют некие конструкты, отличные от всех уже выделенных в психологии способностей и личностных факторов. Однако пока остается неясным, как эмоциональный интеллект соотносится с этими уже выделенными конструктами. Также большой вопрос вызывает подсчет баллов, так как в подавляющем большинстве методик он основан на консенсусе и оценках экспертов, что не исключает конформность к социальным нормам. Однако подобная конформность характерна и при разработке других тестов, включая и тесты на интеллектуальные способности.

Неменьший интерес вызывает выявление конструктов, лежащих в основе эмоционального интеллекта, и их измерение единой методикой. Р. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер и Д. Люсин предлагают набор таких конструктов применительно к роли эмоционального интеллекта в адаптации и приводят список методик и отдельных шкал для их измерения (Робертс

и др., 2004). Сюда входят такие конструкты, как темперамент, переработка информации, уверенность в своей эмоциональной компетентности, эмоциональные знания и навыки.

Наиболее известные в России методики для измерения эмоционального интеллекта

В настоящее время известно четыре методики измерения эмоционального интеллекта.

1. Наиболее широко используется методика М. Холла, которую представил Е. П. Ильин (Ильин, 2001). Она почти идентична методике EQ, опубликованной на сайте www. queendom. com. Методика состоит из 30 утверждений, разбивающихся на 5 шкал:

1) эмоциональная осведомленность,
2) управление своими эмоциями,
3) самомотивация,
4) эмпатия,
5) распознавание эмоций других людей.

Ответ на каждое утверждение предполагает 6-балльную шкалу: от –3 – «полностью не согласен» до +3 – «полностью согласен».

Однако И. Н. Андреева (Андреева, 2004), описывая этот опросник, отмечает некоторое несовпадение смысловой нагрузки с названием шкал. Она рассматривает управление своими эмоциями как эмоциональную гибкость, самомотивацию – как произвольное управление своими эмоциями, распознавание эмоций других людей – как способность воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Также стоит отметить отсутствие какой-либо информации по психометрике данного теста как при его создании, так и при переводе. Это лишает нас права рассматривать данную методику как адекватное и валидное средство измерения эмоционального интеллекта. С этой точки зрения удивляет ее широкое распространение, что еще раз поднимает вопрос о компетентности и этике психологов.

2. Методика Self Report Emotional Intelligence Test (SREIT), сконструированная на базе ранней модели Дж. Мейера и П. Сэловея Н. Шутте с коллегами (Schutte et al., 1998). Она состоит из 33 утверждений, разбивающихся на 3 шкалы:

1) оценка и выражение эмоций;
2) регулирование эмоций;
3) использование эмоций при решении проблем.

Ответы даются по 5-балльной шкале: от 1 – «это совершенно не обо мне» до 5 – «это точно про меня». Оценки по шкалам получаются методом суммирования полученных баллов по ключам.

Этот опросник показал достаточно хорошие психометрические показатели при конструировании: внутреннюю надежность (α Кронбаха = 0,90), тест-ретестовую надежность на уровне 0,78 и очевидную дискриминативную валидность. Единственным минусом данной методики является ее незащищенность от социально желательных ответов испытуемых. Также нигде нет никаких данных о проведении психометрики после перевода методики на русский язык и адаптации на русскоязычной выборке. Однако несомненным плюсом этой методики является простота в использовании и обработке.

3. ЭмIQ-2 – методика, созданная в России. Работа над тестом началась в 2004 г. Первоначальная версия теста («Эмоциональный интеллект-1») была создана Е. А. Орлом на базе западных исследований по данной тематике. Дальнейшая разработка теста («Эмоциональный интеллект-2») осуществлялась В. В. Одинцовой под научным руководством А. Г. Шмелева (Одинцова, 2006).

Применяемая на практике версия методики («Эмоциональный интеллект-2») состоит из 66 вопросов, каждый из которых имеет пять вариантов ответа. Эти вопросы сгруппированы в шесть шкал:

1) общий балл (суммарный балл по всем шкалам);
2) самоанализ и самозащита (шкала отражает способность респондента трезво оценивать свои сильные и слабые стороны, распознавать и понимать свои эмоции, умение выстраивать определенную «психологическую защиту» от неприятностей);
3) самоконтроль (шкала отражает наличие у респондента внутренней мотивации, самодисциплины, настойчивости в достижении поставленных целей);
4) выражение эмоций (шкала отражает способность респондента адекватно выражать и контролировать свои эмоции и должным образом реагировать на проявления эмоций других людей);
5) социальная чуткость (шкала отражает способность респондента правильно понять и оценить мотивы, стоящие за поведением окружающих его людей, и адекватно на них реагировать на основе этого понимания);
6) самооценка чуткости (шкала отражает оценку респондентом собственных качеств: чуткости, проницательности, понимания мотивов поведения окружающих).

Стандартизация существующего варианта методики проводилась на широкой выборке добровольцев, выполнявших интернет-версию методики в ее исследовательском варианте, на сайте HR-Лаборатории «Гуманитарные Технологии» (свыше 600 протоколов).

Стоит отметить большую практическую направленность данной методики. В качестве сферы ее применения рассматриваются психо-

диагностические исследования личности взрослых людей с целью выявления направлений психологической помощи, самопознания, а также использование в качестве дополнительного инструмента диагностики при подборе и оценке специалистов, сфера деятельности которых непосредственно связана с общением (руководители, менеджеры по продажам, бизнес-тренеры и т. д.).

4. Тест ЭмИн Д. Люсина опирается на собственную модель эмоционального интеллекта автора (Люсин, 2004). Эмоциональный интеллект определяется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Как способность к пониманию, так и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Таким образом, автор вводит понятие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, которые предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, но должны быть связаны друг с другом. Правда, определение, предложенное Д. Люсиным, перекликается с моделью Х. Гарднера, который полагал, что эмоциональный интеллект является частью социального интеллекта. Личностный интеллект разделен на интер- и интраперсональный, что предполагает знание о себе и других (Gardner, 1993).

На основании такой модели предлагается тест, состоящий из 40 вопросов с ответами по 4-балльной шкале, которые группируются в 6 факторов:

1 Межличностный эмоциональный интеллект:
1.1) Шкала М1. Интуитивное понимание чужих эмоций,
1.2) Шкала М2. Понимание чужих эмоций через экспрессию,
1.3) Шкала М3. Общая способность к пониманию чужих эмоций.

2 Внутриличностный эмоциональный интеллект:
2.1) Шкала В1. Осознание своих эмоций,
2.2) Шкала В2. Управление своими эмоциями,
2.3) Шкала В3. Контроль экспрессии.

Предлагаемая модель эмоционального интеллекта, как утверждает автор (Люсин и др., 2004), принципиально отличается от смешанных моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта.

Тем не менее, данная методика не может быть отнесена и к моделям способностей ввиду того, что является опросником, основанном на самоотчете.

Работы по стандартизации и изучению психометрических показателей данного теста продолжаются, поэтому трудно судить о надежности и валидности данной методики. Параллельно Д. Люсин ведет работу по созданию новой версии теста, в которую будет добавлена шкала, измеряющая способность к управлению чужими эмоциями, уточняется содержание шкал для повышения их надежности, продолжается сбор данных для проверки валидности опросника.

Модель Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо

В 1990 г. П. Сэловей и Дж. Мейер предложили свою модель эмоционального интеллекта (Salovey, Mayer, 1990), опубликовав статью на эту тему. Они предложили формальное определение эмоционального интеллекта как набора навыков, имеющих отношение к точной оценке своих и чужих эмоций, а также выражению своих эмоций, использованию эмоций и эффективному регулированию своих и чужих эмоций. Соответственно, было высказано предположение, что эмоциональный интеллект состоит из следующих трех категорий адаптивных способностей:

1) оценка и выражение эмоций;
2) регулирование эмоций;
3) использование эмоций в мышлении и деятельности.

В таблице 1 представлена первая схема теоретической модели эмоционального интеллекта П. Сэловея и Дж. Мейера.

Таблица 1

Концептуализация эмоционального интеллекта (Salovey, Mayer, 1990)

<table>
<tr><th colspan="10">Эмоциональный интеллект</th></tr>
<tr><td colspan="4">Оценка и выражение эмоций</td><td colspan="2">Регуляция эмоций</td><td colspan="4">Использование эмоций</td></tr>
<tr><td colspan="2">Свои</td><td colspan="2">Чужие</td><td rowspan="2">Своих</td><td rowspan="2">Чужих</td><td rowspan="2">Гибкое планирование</td><td rowspan="2">Креативное мышление</td><td rowspan="2">Переадресация внимания</td><td rowspan="2">Мотивация</td></tr>
<tr><td>Вербальные</td><td>Невербальные</td><td>Невербальное восприятие</td><td>Эмпатия</td></tr>
</table>

Первая категория состоит из компонентов оценки и выражения своих эмоций и оценки эмоций других людей. Компоненты оценки и выражения своих эмоций, в свою очередь, разделены на вербальный и невербальный подкомпоненты, а оценка чужих эмоций – на подкомпоненты невербального восприятия и эмпатии. Вторая категория эмоционального интеллекта, регулирование эмоций, имеет подком-

поненты регулирования своих эмоций и регулирования эмоций других людей. Третья категория – использование эмоций в мышлении и деятельности – включает подкомпоненты гибкого планирования, творческого размышления, управления вниманием и мотивацией. Несмотря на то, что в этой модели участвуют социальные и когнитивные компоненты, они связаны с выражением, регулированием и использованием эмоций.

К 1997 г. Джон Мейер и Питер Сэловей доработали и расширили свою модель эмоционального интеллекта (Mayer, Salovey, 1997).

В переработанной модели сделан новый акцент на когнитивной составляющей эмоционального интеллекта, связанной с переработкой информации об эмоциях. Также в этой модели появился компонент, связанный с личностным и эмоциональным ростом. В свете этих изменений понятие эмоционального интеллекта получило и новое определение – как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

Дальнейший анализ способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации, позволил Дж. Мейеру и П. Сэловею выделить четыре компонента эмоционального интеллекта, которые были названы «ветвями». Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которых, по предположению авторов, последовательно развиваются в онтогенезе (рисунок 1):

1 Восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций.
2 Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.
3 Понимание и анализ эмоций.
4 Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений.

На основе этой иерархической модели авторами был создан первый экспериментальный вариант методики для исследования эмоционального интеллекта – MEIS (Multi-factor Emotion Intelligence Test). Он состоял из 12 субтестов (от 2-х до 4-х субтестов на каждую «ветвь») и включал в себя более 200 вопросов. На вопросы было предложено несколько вариантов ответов. Подсчет баллов производился на основе консенсуса, экспертных оценок или заданного стандарта. Однако этот тест не удовлетворил авторов своими психометрическими показателями в области согласованности по субтестам, и они продолжили работу. К 1999 г. к ним присоединился Дэвид Карузо (Mayer, Salovey, Caruso, 1999), и уже в 2002 г. они предложили новый тест – MSCEIT, V2.0.

Рис. 1. Схема компоннетов эмоционального интеллекта (по П. Сэловею и Дж. Мейеру)

(The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) (Mayer, Salovey, Caruso, 2002). В этом тесте был уже 141 вопрос, всего 8 секций – по 2 на каждую «ветвь». Эта методика оказалась более сбалансированной и непротиворечивой, показала хорошие психометрические результаты и получила наибольшее распространение.

Описание MSCEIT и история его перевода

Причины выбора данной методики для оценки эмоциональной регуляции в целостном изучении контроля поведения мы обсуждали в начале работы. Дополнительный аргумент использования этого варианта измерения эмоционального интеллекта состоял в том, что тест не является опросником, основанным на самоотчете.

Методика состоит из 8 секций. На каждый компонент модели эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо приходится по 2 секции.

1. Восприятие, оценка и выражение эмоций, или же идентификация эмоций – секции A (измерение восприятия лиц) и E (измерение восприятия картинок). В более раннем варианте MEIS сюда входило еще 2 шкалы – измерение восприятия музыки и историй.

1.

Инструкция: Насколько сильно выражены нижеприведенные чувства в этом лице? (Пожалуйста, дайте ответ по каждой шкале)

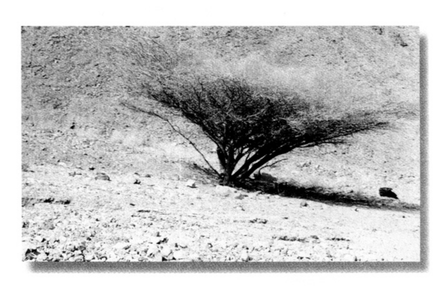
1. Отсутствие счастья	1	2	3	4	5	Огромное счастье
2. Отсутствие страха	1	2	3	4	5	Сильнейший страх
3. Отсутствие удивления	1	2	3	4	5	Крайняя степень удивления
4. Отсутствие отвращения	1	2	3	4	5	Полное отвращение
5. Отсутствие волнения	1	2	3	4	5	Сильнейшее волнение

Рис. 2. Проба № 1 секции A MSCEIT, V.2.0

Секция A состоит из 4 фотографий лиц людей, которые надо оценить по степени выраженности 5 эмоций, которые предложено выбрать участнику тестирования. Всего в секции – 7 эмоций: счастье, печаль, страх, гнев, отвращение, удивление, волнение. Выраженность эмоций оценивается по 5-балльной шкале: от 1 – «наименьшая выраженность» до 5 – «сильная выраженность».

Пример тестового задания секции A приведен на рисунке 2.

Секция E, также входящая в шкалу восприятия и идентификации эмоций, представляет собой 6 невербальных проб, которые должны обнаружить способность улавливать общие настроения, содержащиеся в окружении: как в конкретных пейзажах, так и в абстрактных формах. Каждую картинку надо оценить по степени выраженности, выбрав из 5 эмоций. Как и в секции A, представлен набор из 7 эмоций: счастье, печаль, злость, удивление, отвращение, страх, возбуждение. Однако выраженность каждой эмоции надо оценивать не по шкале от 1 до 5, а с помощью схематичных картинок. К каждой эмоции прилагается ряд из 5 изображений схематич-



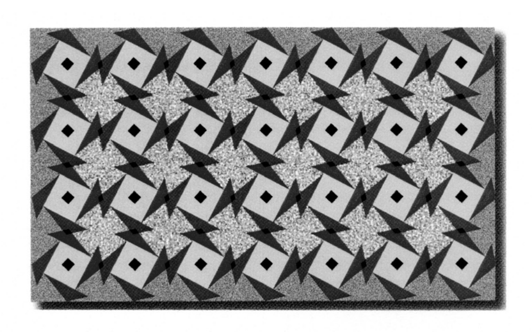
Инструкция: Оцените насколько сильно выражено каждое из чувств, приведенных ниже, на этой картине
(Пожалуйста, выберите ответ по каждому пункту)

	1	2	3	4	5
1. Печаль					
2. Злость					
3. Удивление					
4. Отвращение					
5. Возбуждение					

Рис. 3. Проба № 2 секции E MSCEIT V.2.0

ного лица, которое выражает данную эмоцию – от наименьшего проявления до самого сильного.

На рисунках 3 и 4 даны примеры проб секции E.



Инструкция: Оцените насколько сильно выражено каждое из_чувств, приведенных ниже, на картине
(Пожалуйста, выберите ответ по каждому пункту)

	1	2	3	4	5
1. Счастье					
2. Печаль					
3. Страх					
4. Злость					
5. Отвращение					

Рис. 4. Проба № 2 секции E MSCEIT V.2.0

2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности – секции B (измеряет способность ассимилировать свой текущий опыт, описать свои чувства к определенному человеку) и F (измеряет способность человека описать свои эмоциональные состояния).

Секция B состоит из 5 вербальных заданий, направленных на понимание того, какие эмоции способствуют более эффективному выполнению деятельностей разного рода. Участник тестирования должен определить, насколько будет полезно в данной ситуа-

ции испытывать ту или иную эмоцию. Всего в каждом вопросе предложено по 3 эмоции, которые оцениваются по 5-балльной шкале: от 1 – «не помогает» до 5 – «помогает».

Пример заданий секции B.

Какое(ие) настроение(я) помогло бы сочинению вдохновенной мелодии военного марша?

	Не помогает				Помогает
a. гнев	1	2	3	4	5
b. взволнованность	1	2	3	4	5
c. недовольство	1	2	3	4	5

Секция F данной шкалы состоит также из 5 вербальных заданий, направленных на поиск обозначений эмоциональных состояний.

Пример задания секции F.

Инструкция: В каждом из приведенных ниже пунктов вам надо постараться представить определенные чувства. Отвечайте даже в том случае, если вы неспособны представить себе это чувство.

Представьте, что вы чувствуете себя оживленным, значительным, утонченным и готовым к новому. Оцените сходство между этим вашим чувством и следующими характеристиками?

	Не похоже				Очень похоже
a. возбужденный	1	2	3	4	5
b. ревнивый	1	2	3	4	5
c. напуганный	1	2	3	4	5

3. Понимание и анализ эмоций – секции C (изучалось понимание протекания эмоций во времени, а также понимание того, как эмоции следуют одна за другой, сменяют друг друга) и G (измерение способности различать смешанные и сложные чувства). В варианте MEIS секция C была разбита на 2 отдельные секции. Также присутствовала секция на измерение понимания относительности эмоций (рассказы о конфликтных ситуациях, где испытуемого просили представить чувства одной и другой стороны конфликта).

Секция C состоит из 20 описаний различных ситуаций, в которых герои испытывают разные эмоциональные состояния, с 6 вариантами ответов в каждом. Понимание ситуативной обусловленности эмоций предполагает как когнитивное понимание смысла ситуации, так и опыта переживания похожих состояний. На каждый вопрос надо выбрать наиболее подходящий вариант ответа.

Пример задания №4 секции C.

Инструкция: Завершите предложение, выбрав наиболее подходящее слово из списка.

Кирилл был опечален новостями из дома, и хотел выразить свое искреннее сожаление. Когда он узнал то, что ему сказали не всю правду и что дела обстоят хуже, чем он сначала предполагал, он почувствовал…

a гнев и удивление
b печаль и опасение
c потрясение и сожаление
d страх и отвращение
e гнев и сожаление

Секция G состоит из 12 утверждений, выявляющих степень понимания значения тех или иных эмоций, сложности сочетания эмоций в одном чувстве.

Пример задания №7 секции G.

Инструкция: Выберите наилучший вариант ответа для каждого из этих вопросов.

Расслабленность, защищенность и умиротворение – все части…

a любви
b усталости
c надежды
d спокойствия
e предчувствия

4. Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений – секции D (управление своими эмоциями) и H (управление эмоциями других людей). Испытуемых просили представить себя на месте героев предложенной им истории и оценить варианты дальнейших действий.

Секция D посвящена способности эффективно управлять своими эмоциями. В секции предлагается 5 историй, в которых описываются некие события. К каждой истории дается 4 варианта продолжения. Испытуемый должен оценить каждое продолжение истории с точки зрения того, насколько эффективно подобные действия могут привести к хорошему настроению или его сохранению у главного героя. Оценка производится по 5-балльной шкале: от a – «очень неэффективно» до e – «очень эффективно».

Пример задания секции D.

Инструкция: Пожалуйста, выберите ответ для каждого действия.

Майя проснулась в хорошем расположении духа. Она хорошо выспалась, чувствовала себя отдохнувшей, ничто ее не заботило и не тре-

вожило. Оцените, в какой степени каждое из перечисленных действий может помочь ей сохранить это настроение?

Действие 1: Она нарядилась и наслаждалась весь оставшийся день.

a. Очень неэффективно; b. Достаточно неэффективно; c. Нейтрально; d. Достаточно эффективно; e. Очень эффективно.

Действие 2: Будучи в прекрасном расположении духа, Майя решила припомнить все хорошее, что у нее было.

a. Очень неэффективно; b. Достаточно неэффективно; c. Нейтрально; d. Достаточно эффективно; e. Очень эффективно.

Действие 3: Она решила, что лучше не обольщаться, так как это все равно не может долго продолжаться.

a. Очень неэффективно; b. Достаточно неэффективно; c. Нейтрально; d. Достаточно эффективно; e. Очень эффективно.

Действие 4: На волне своего приподнятого настроения она решила позвонить своей матери, которая была в подавленном состоянии духа, чтобы попытаться поддержать ее.

a. Очень неэффективно; b. Достаточно неэффективно; c. Нейтрально; d. Достаточно эффективно; e. Очень эффективно.

Секция H направлена на оценку способности управлять эмоциями других людей. В ней предложено 3 ситуации. В каждой ситуации описана история взаимоотношений и варианты того, как можно на них повлиять. Представлено 3 варианта продолжения этих взаимоотношений. Испытуемый должен оценить по 5-балльной шкале эффективность действий в каждом продолжении по сохранению хороших отношений. Оценка дается от a – «очень неэффективны» до e – «очень эффективны».

Пример ситуации № 3 секции H.

Инструкция: Пожалуйста, выберите ответ по каждому пункту.

У Лизы все идет хорошо. Пока другие жаловались по поводу работы, Лиза получила повышение и приличную прибавку к зарплате. Ее дети здоровы и хорошо учатся в школе, ее брак устойчив и очень счастлив. Лизу распирает от гордости, и она чувствует желание похвастаться перед своими друзьями. Оцените, насколько эффективным будет каждое из ее действий для сохранения хороших отношений с друзьями?

Ответ 1: Так как все очень хорошо, вполне нормально гордиться этим. Но Лиза также понимает, что некоторые люди воспримут это как хвастовство, или могут позавидовать ей. Поэтому она поделилась своими чувствами только с самыми близкими друзьями.

a. Очень неэффективны; b. Достаточно неэффективны; c. Нейтральны; d. Достаточно эффективны; e. Очень эффективны.

Ответ 2: Лиза подумала о том, что в будущем все может пойти не так хорошо, и она ясно представила свои перспективы. Она поняла, что хорошее часто бывает недолговечно.

a. Очень неэффективно; b. Достаточно неэффективно; c. Нейтрально; d. Достаточно эффективно; e. Очень эффективно.

Ответ 3: Вечером Лиза поделилась своими чувствами с мужем. У нее окрепло решение, что семья должна провести вместе выходные и сообща решать все семейные проблемы.

a. Очень неэффективно; b. Достаточно неэффективно; c. Нейтрально; d. Достаточно эффективно; e. Очень эффективно.

Процесс создания русскоязычной версии MSCEIT V2.0

По соглашению с правообладателями данного теста – Корпорацией психического здоровья (MHC) на использование данной методики в русскоязычной культуре мы выполнили ее перевод. В соответствии с требованиями правообладателей перевод осуществляли два переводчика с английского на русский и два переводчика с русского на английский, т. е. производились прямой и обратный переводы. Для данной работы важно было не только владение английским языком, но и профессиональное психологическое образование, которое позволяет уйти от формального перевода. В прямом переводе на первом этапе участвовали И. И. Ветрова (первичный перевод), Е. А. Сергиенко и В. И. Белопольский. В обратном переводе – В. А. Соснин и А. Н. Харитонов. Все переводчики имеют научные степени в области психологии. Результаты каждого варианта переводов отсылались в Корпорацию и проверялись. Каждый переводчик заключал и подписывал специальную форму, после чего утверждался Корпорацией. Ответственным координатором переводов является Е. А. Сергиенко. После проверки верности всех переводов необходимо было сделать согласованные переводы: один прямой и один обратный, каждый из которых выполняли по два переводчика. После проверки Корпорацией согласованных прямых и обратных переводов и незначительной коррекции было дано разрешение на использование теста на русскоязычной выборке. Вся процедура согласований и коррекций заняла около года.

Для большей культурной валидности теста все имена героев в заданиях теста были заменены на имена, распространенные в нашей культурной среде, но близкие по звучанию с оригинальными. Тем не менее, были оставлены оригинальные картинки и фотографии людей, культурно-специфичные для американской выборки. Это было сделано для упрощения последующего сравнения полученных данных в рамках стандартизации теста. Мы считаем это отступление от требований максимального приближения к культурной среде допустимым, поскольку

опознание эмоциональных выражений относится к базовым, универсальным человеческим способностям «чтения» эмоциональных состояний по лицевой экспрессии. Более того, в настоящее время распространенными и популярными являются американские фильмы и программы, что делает данный набор лиц уже знакомым российским участникам тестирования.

Создателями теста ключи для его обработки были получены на основе экспертной оценки и консенсуса (Робертс и др., 2004), соответственно, они являются специфичными именно для американской выборки. Итоговые баллы по разным компонентам теста участник исследования получает в зависимости от распределения баллов по всей культурно-специфичной выборке. Вторая стратегия оценок, предложенная создателями тестов, – консенсус экспертов (Mayer et al., 2003). Мы планируем сравнивать данные распределений и экспертные консенсусные оценки.

На данном этапе работы мы собрали данные 313 респондентов. Все они являются студентами разных вузов Москвы, средний возраст 19,2 лет. На основе этих данных проводилась процедура психометрической проверки. Полученное распределение ответов на задания теста мы обозначили как частотную оценку для русскоязычной популяции. Для сравнения мы прибегли к экспертной оценке теста. В оценке приняли участие 5 экспертов – российские исследователи (высокой квалификации) в области эмоционального интеллекта: 2 мужчин и 3 женщины.

Оригинальный алгоритм подсчета баллов начинается с вычисления показателей по 8 разделам теста. Каждому ответу испытуемого приписывается балл, основанный на результатах консенсуса или частотности по выборке. Следующий шаг заключается в подсчете среднего балла по каждому разделу. Дальше подсчитываются баллы по каждой ветви, которые представляют собой среднее между баллами по разделам. Общий балл вычисляется как среднее всех 8 разделов теста.

После подсчета баллов по 2-м вариантам ключей мы провели некоторые психометрические процедуры и сравнили их результаты.

Процедура психометрической проверки теста состояла из нескольких основных этапов:

1) анализ пунктов теста, смысл которого состоит в том, чтобы каждое задание теста соответствовало общему диагностическому содержанию методики;
2) проверка надежности-согласованности теста. Задачей проверки на надежность является определение того, насколько результаты тестирования подвержены влиянию различных побочных факторов;

3) оценка критериальной валидности для определения того, насколько хорошо создаваемая методика выполняет свои диагностические задачи.

1. *Анализ пунктов опросника.* Первый этап статистической проверки методики заключался в оценке диагностической пригодности каждого вопроса. Все пункты теста были проверены по нескольким психометрическим показателям:

а. Коэффициент дискриминативности – способность отдельных заданий теста дифференцировать испытуемых относительно «минимального» и «максимального» результата теста. Вычислялся коэффициент корреляции между ответами испытуемого на каждый отдельный пункт теста и итоговым баллом по той шкале, в которую входит данный пункт. Коэффициент корреляции (в случае его статистической значимости) отражает тот факт, что данное утверждение способно измерять тот же самый конструкт, что и вся шкала в целом.

Для расчета коэффициента дискриминативности был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

б. Индекс трудности, смысл которого состоит в том, чтобы определить процентное соотношение испытуемых, ответивших в соответствии с «ключом». Данный параметр для каждого пункта теста должен находиться в пределах от 0,16 до 0,84.

Индекс трудности был вычислен по формуле:

Ит = Nb/a * n,

где **Nb** – количество баллов, полученных всеми испытуемыми за одно утверждение, **a** – максимальный балл по шкале ответов, **n** – общее количество ответивших.

Результаты данного этапа проверки представлены в таблице 2.

По каждой секции представлено общее количество вопросов, количество вопросов из секции, имеющих связь со шкалой на уровне значимости $p \leq 0{,}05$, а также максимальные и минимальные значения коэффициента корреляции. Все значимые корреляции оказались положительными. В последнем столбце указано количество вопросов по каждой секции, удовлетворяющих условиям индекса трудности. Результаты представлены по 2-м видам теста: с ключами на основе частотного выбора (MSCEIT – 313) и ключами на основе консенсусной оценки экспертов (MSCEIT – 5).

Как видно из таблицы 2, секции А и В содержат наибольшее количество вопросов, непригодных к использованию. Секции же С, G, H, наоборот, содержат максимум пригодных вопросов по обоим показателям. Однако на данном этапе «непригодность» является основанием не для исключения этих вопросов, а для более детальной работы с ними.

В оригинале теста коэффициент корреляции между вопросами и шкалами колеблется от 0,17 до 0,59 (Mayer et al., 2003).

Также стоит обратить внимание, что вариант теста с ключами на основе частотного выбора более удачен с точки зрения дискриминативности, но менее пригоден с точки зрения индекса трудности. Возможно, в будущем это станет основанием для создания комбинированных ключей.

Таблица 2

Результаты анализа пунктов теста MSCEIT в 2-х вариантах: частотном (313 респондентов) и экспертном (5 экспертов)

Секция	**Кол-во пунктов**	**MSCEIT – 313**				**MSCEIT-5**			
		Кол-во связей со шкалой	Значение коэффициента корреляции *Rs*		Кол-во пунктов с нужным индексом трудности	Кол-во связей со шкалой	Значение коэффициента корреляции *Rs*		Кол-во пунктов с нужным индексом трудности
			Min	Max			Min	Max	
A	20	14	0,17	0,53	17	17	0,13	0,51	19
B	15	10	0,11	0,39	15	10	0,17	0,34	15
C	20	20	0,13	0,41	20	18	0,13	0,46	20
D	20	19	0,12	0,34	19	10	0,12	0,30	19
E	30	26	0,27	0,49	28	25	0,17	0,53	28
F	15	10	0,27	0,54	14	14	0,14	0,52	15
G	12	12	0,12	0,50	12	12	0,19	0,47	12
H	9	8	0,14	0,60	9	9	0,14	0,64	9
Всего	141	119	0,11	0,60	134	115	0,12	0,64	137

2. Надежность-согласованность теста MSCEIT проверялась с помощью коэффициента α Кронбаха. В таблице 3 представлены значения коэффициента для 4-х шкал (ветвей ЭИ) и общего балла по тесту. Для сравнения приведены данные по оригинальному тесту (таблица 4), также по ключам частотного выбора (общая выборка) и на основе консенсуса экспертов (эксперты) (Mayer et al., 2003). В переведенном варианте надежность-согласованность ниже, чем в оригинале. При этом наиболее проигрывают шкалы «Использование эмоций» и «Сознательное управление эмоциями», и это служит очередным подтверждением необходимости дальнейшей работы с каждым пунктом теста.

3. *Валидность* указывает на то, какие выводы можно сделать на основе тестовых оценок. Нами была проверена критериальная (внешняя) валидность теста.

В качестве критерия валидизации выступают независимые от результатов теста меры измеряемого качества. Проверка критериальной

Таблица 3

α Кронбаха для шкал теста MSCEIT и для общего балла в 2-х вариантах (частотном и экспертном)

Шкалы	MSCEIT-313	MSCEIT-5
Идентификация эмоций	0,86	0,81
Использование эмоций	0,63	0,64
Понимание и анализ эмоций	0,74	0,69
Сознательное управление эмоциями	0,62	0,42
Общий балл	0,78	0,74

Таблица 4

α Кронбаха для шкал теста MSCEIT в оригинальном варианте

Шкалы	Общая выборка	Эксперты
Идентификация эмоций	0,91	0,90
Использование эмоций	0,79	0,76
Понимание и анализ эмоций	0,80	0,77
Сознательное управление эмоциями	0,83	0,81
Общий балл	0,93	0,91

валидности проводилась методом контрастных групп. В качестве валидизационного критерия выступили половые различия испытуемых. Оценка статистической значимости различий между мужской и женской выборками осуществлялась с помощью *U*-критерия Манна–Уитни. В результате проверки различия между мужской и женской выборками в обоих вариантах теста по общему баллу оказались значимыми. Результаты проверки критериальной валидности представлены в таблице 5. При подсчете баллов по ключам, основанным на консенсусе экспертов, половые различия выявляются по большему количеству шкал. Однако стоит отметить, что более высокие баллы по эмоциональному интеллекту во всех шкалах, где различия статистически значимы, принадлежат женской выборке.

Процедура психометрической проверки теста отражает только первый этап работы, набранная выборка пока недостаточна для создания репрезентативных ключей. Однако на данном этапе мы уже имеем некоторое представление о том, над какими вопросами и шкалами нужно работать дальше.

Планируется создание электронной версии теста. По данным авторов MSCEIT (Mayer et al., 2003), статистически значимых различий между печатным вариантом теста и он-лайн версией не наблюдается. Но это требует проверки и на российской выборке.

Таблица 5

Половые различия по 2-м вариантам теста MSCEIT. Жирным отмечены статистически значимые различия на уровне $p \le 0{,}05$

Шкалы	MSCEIT-313		MSCEIT-5	
	z	p	z	p
Идентификация эмоций	–1,696	**0,090**	**–2,780**	**0,005**
Использование эмоций	–1,629	**0,103**	**–2,862**	**0,004**
Понимание и анализ эмоций	**–2,590**	**0,010**	**–3,729**	**< 0,001**
Сознательное управление эмоциями	–0,027	0,978	–0,936	0,349
Общий балл	**–2,196**	**0,028**	–3,689	< 0,001

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что представленный тест хотя и является достаточно трудоемким, но отвечает нашим задачам исследования целостных эмоциональных адаптивных способностей, отражающих индивидуальные предпочтения в эмоциональной регуляции. Данный тест будет использоваться нами наряду с другими методами оценки и эмоциональной регуляции, и контроля поведения в целом, что, вероятно, позволит более корректно оценить и возможности теста, и его ограничения. Но первая задача – провести стандартизацию теста на русскоязычной выборке. Введение новых методических приемов в психологические исследования до их применения в практических целях предполагает необходимый этап освоения тестов и возможностей их приложения, подобно тому, как любой новый медицинский прибор или лекарство испытывается годами, прежде чем найдет широкое применение. Психология, как и медицина, имеет дело с людьми, поэтому ответственность психолога за методы воздействия должна быть столько же высокой.

Литература

Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.

Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-ая Международная научно-практическая конференция 26–27 ноября 2004 года, г. Смоленск: В 2 ч. Смоленск: СГПУ, 2004. Ч. 1. С. 22–26.

Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. С. 633–634.

Ковалева Ю. В., Сергиенко Е. А. Контроль поведение при различном течении беременности // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 424–463.

Ковалева Ю. В., Сергиенко Е. А. Контроль поведения при различном течении беременности // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 70–82.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36.

Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 129–140.

Одинцова В. В. Психометрический анализ методики «Эмоциональный интеллект-2» // По материалам сайта www.ht.ru, 2006.

Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.

Соколова О. А., Сергиенко Е. А. Влияние беременности на психическое здоровье матери и ребенка // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 464–477.

Соколова О. А., Сергиенко Е. А. Динамика личностных характеристик женщины в период беременности как фактор психического здоровья матери и ребенка // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 6. С. 69–82.

Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта //Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 11–28.

Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002.

Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.

Brackett M. A.*, Salovey P.* Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) // Measurement of Emotional Intelligence / Ed. by G. Geher. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. 2004. P. 105–150.

Downs A., Smith T. Emotional Understanding, Cooperation and Social behavior in high-functioning children with autism // Journ. of Autism Developmental Disoders. 2004. V. 34. № 6. P. 625–635.

Gardner H. Multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993.

Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.

Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997. P. 3–31.

Mayer J. D., Caruso D., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. V. 27. P. 267–298.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of Emotional Intelligence // Handbook of Intelligence / Ed. by R. Stenberg. Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence. Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. Toronto, Canada: MHS Publishers, 2002.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0 // Emotion. 2003. V. 3. № 1. P. 97–105.

Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. V. 9. P. 185–211.

Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E., Haggerty D. J., Cooper J. T., Golden C. J. et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence // Personality and Individual Differences. 1998. V. 25. P. 167–177.

Измерение социального интеллекта у школьников

Т. Н. Тихомирова, Д. В. Ушаков

Способность понимать людей и общаться с ними является очень важной не только для успешной жизни взрослого человека в современном обществе. Уже в начальной школе и даже дошкольном возрасте уровень социального интеллекта оказывает ощутимое влияние на жизнь ребенка. Кроме того, в связи с реформами, проводимыми в сфере образования в настоящее время, исследования механизмов формирования интеллектуальных способностей детей, включая социальный интеллект, являются особенно актуальными, но вместе с тем и наиболее проблемными ввиду специфики школьного возраста.

Школьная практика, пожалуй, является наиболее активным потребителем психологических тестов в стране. Однако тесты социального интеллекта там до сих пор не применялись. При этом тесты общего интеллекта весьма востребованы и являются на сегодняшний день лучшим предиктором школьной успеваемости.

Проблема определения понятия «социальный интеллект» и поиска методик его измерения, характеризующихся подобающими психометрическими свойствами, является одной из наиболее актуальных и вместе с тем сложных. При попытке найти адекватный метод диагностики социального интеллекта можно выделить следующие сложности, с которыми сталкиваются исследователи:

1) ситуации, в которых проявляется социальный интеллект, многообразны и трудно поддаются формализации с помощью единой тестовой процедуры;
2) в гипотетических ситуациях, предлагаемых испытуемым вне контекста ситуации общения, проявление социального интеллекта может никак не фиксироваться;
3) социальный интеллект может проявляться и как личностная черта, и как интеллектуальная способность.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №08-06-00410а и РГНФ, проекты №09-06-06651а, №09-06-00550а.

Эти проблемы видны на примере широко распространенной в нашей стране методики измерения социального интеллекта, созданной Дж. Гилфордом и М. О'Салливен и адаптированной для российской выборки Е. С. Михайловой. Д. В. Люсин и Н. Д. Михеева проанализировали психометрические свойства этой методики (Люсин, Михеева, 2004). Они выяснили, что в настоящем виде российская адаптация теста Гилфорда и О'Салливен не обладает уровнем надежности и валидности, достаточным для его использования. Авторы считают, что необходимо переработать или заменить некоторые задания с тем, чтобы повысить их адекватность российской культуре и измеряемым конструктам. В качестве отдельной проблемы исследователи выделяют определение правильных ответов на каждое задание. Решение этого вопроса авторы видят в привлечении к разработке заданий группы экспертов в области социальных взаимодействий, которые могли бы указать на наиболее приемлемые правильные ответы.

В настоящей статье отражены наши работы по созданию методик оценки социального интеллекта у детей старшего и младшего школьного возраста. Эти методики были построены по схеме, примененной видным американским ученым Р. Стернбергом для оценки социального интеллекта* в сфере бизнеса и службы в армии (Стернберг, 2002).

В использованной нами схеме теста испытуемому предъявляется ситуация и несколько способов действия в ней. Например, описывается ситуация, когда родители возражают против дружбы подростка с кем-то из его сверстников. Предлагается несколько способов действий подростка в этой ситуации, которые испытуемый должен оценить по степени их адекватности.

Рассмотрим, какие требования к социальному интеллекту испытуемых предъявляет тест. Прежде всего, испытуемый должен понять цели персонажа, адекватность действий которого он оценивает. Здесь следует сделать замечание общего характера. Интеллект проявляется тогда, когда перед человеком стоит цель. Если не определено, к чему стремится человек, речь не идет об интеллекте. Если бы в тесте ставилась задача о том, например, должен ли подросток предпочесть отношения с родителями или отношения со сверстниками, речь шла бы о тесте личностного выбора, а не социального интеллекта. Тест социального интеллекта поэтому обязательно предполагает наличие целей, которые могут не формулироваться в самом задании, но при этом под-

---

* Р. Стернберг предпочитает в отношении своих тестов говорить о практическом интеллекте, что логично укладывается в предложенную им теоретическую схему – различения академического интеллекта (*book smart*) и интеллекта практического (*street smart*). Фактически его тесты практического интеллекта оценивают способность находить адекватные решения ситуаций общения с другими людьми.

разумеваются. Задача заключается в том, чтобы найти пути, которые позволят наиболее оптимальным способом сочетать различные цели.

Вернемся к ситуации с подростком. Очевидно, что он находится в поле действия противоположных тенденций. Выполнение требований родителей важно для него как в моральном, так и практическом плане. В то же время он имеет свои интересы и убеждения, должен быть способным отстоять свою точку зрения, в том числе и перед родителями. Понимание этих отношений требует от испытуемого опыта. Не столкнувшись с этими ситуациями или аналогичными им, этот опыт усвоить нельзя. Да и в самих ситуациях он усваивается имплицитно, а не в виде эксплицитной формулировки.

Таким образом, методика позволяет протестировать понимание принятых в обществе отношений, которые можно освоить, лишь пожив в этом обществе. Необходимо проанализировать сложную систему социальных отношений, понимание которой сложилось у испытуемого за пределами ситуации тестирования.

Речь в этом тесте идет о разрешении ситуации, которая включает целый ряд компонентов. Это не только воздействие на эмоции другого человека с учетом его особенностей. Это также и предвосхищение развития ситуации. Способность к такому предвидению не связана с собственно эмоциональным интеллектом, поскольку речь не идет об эмоциональных состояниях людей, принимающих решения. Необходимо предвидеть сценарий, по которому будет развиваться деятельность людей и организаций, осуществляемая на рациональных основаниях.

Процедура создания теста

Нами были разработаны тесты для старшеклассников и младшеклассников, основанные на одинаковых принципах. Были выделены три основные сферы приложения социального интеллекта школьников – отношения с учителями, сверстниками и родителями. В случае старшеклассников для каждой из этих сфер было разработано по три ситуации с возможными вариантами ответов, в случае младшеклассников – по две. При составлении вопросов были учтены возрастные особенности школьников (см. Приложения 1 и 2).

Все ситуации были предъявлены экспертам с целью оценивания различных вариантов ответов. В качестве экспертов в тесте для старшеклассников выступили пять человек среднего возраста с высшим психологическим образованием, в тесте для младших школьников – шесть. Экспертов просили оценить адекватность различных предлагаемых на выбор способов поведения для разрешения описанных ситуаций. Например, в случае теста для младшеклассников предлагалась следующая инструкция: «Вам будут предложены различные ситуации,

в которых могут оказаться дети младшего школьного возраста и варианты выхода из них. Пожалуйста, оцените варианты разрешения этих ситуаций школьниками по пятибалльной системе. За наилучшее разрешение ситуации ставьте 5 баллов, за наихудшее – 1 балл. Спасибо».

Был проведен анализ согласованности экспертных оценок с помощью критерия α Кронбаха. Анализ проводился при помощи компьютерной программы Statistica 7.0. Коэффициент α Кронбаха для разных шкал у младшеклассников колебался в пределах от 0,88 до 0,97, что может рассматриваться как вполне достаточный уровень. В тесте для старшеклассников суждения одного эксперта, оценки которого низко коррелировали с другими оценками, были исключены из дальнейшего анализа. Оценки оставшихся экспертов усреднялись для получения эталонного ответа. По результатам экспертных оценок ответов теста были составлены ключи. В качестве показателя социального интеллекта школьников было принято соответствие оценок испытуемого усредненным оценкам экспертов. Технически это соответствие вычислялось при помощи коэффициента корреляции между ответами испытуемого и средним баллом экспертов. Тем самым удается избежать зависимости тестовых баллов от склонности того или иного тестируемого выставлять высокие либо низкие оценки во всех случаях.

Факторная структура социального интеллекта старших школьников

На следующем этапе тест для старшеклассников был предъявлен 49 ученикам 10-го и 11-го классов одной из московских средних школ. Задания предъявлялись на бланках. Напротив каждого варианта ответа тестируемый должен был поставить цифру от 1 до 7 в зависимости от адекватности ответа.

Кроме итогового балла, были посчитаны баллы по трем шкалам, соответствующим типам ситуаций – отношениям с учителями, сверстниками и родителями. Корреляции результатов по всем тестовым заданиям с общим баллом и баллами по шкалам представлены в таблице 1. Полужирным отмечены корреляции заданий с той шкалой, в которую они входят.

В целом корреляции результатов по заданиям с общей шкальной оценкой оказываются достаточно высокими, что показывает удовлетворительную внутреннюю валидность теста.

Факторный анализ до вращения дает ясно выделяющийся первый фактор, объясняющий около 32% дисперсии тестовых показателей. И хотя это несколько меньше, чем в типичном случае объясняется генеральным фактором общего интеллекта, но соизмеримо с ним. Первые три фактора в совокупности объясняют почти 60% дисперсии. После вращения четко выделяется шкала школьных отношений,

Таблица 1

Корреляции тестовых заданий с общим баллом и тремя шкалами

№ ситуации	Учителя	Сверстники	Родители	Общий балл
1	**0,79**	0,19	0,21	0,54
2	**0,71**	0,14	0,04	0,41
3	**0,76**	0,44	0,41	0,72
4	0,37	**0,76**	0,48	0,69
5	0,13	**0,62**	0,27	0,43
6	0,20	**0,73**	0,25	0,50
7	0,31	0,40	**0,81**	0,67
8	0,25	0,22	**0,76**	0,56
9	0,05	0,37	**0,61**	0,44

соответствующая второму фактору. Задания, входящие в остальные две шкалы, разделились между первым и третьим факторами.

Факторная структура тестовых заданий после вращения представлена в таблице 2.

Таблица 2

Факторная структура тестовых заданий.
Метод главных компонентов с варимакс-вращением

№ ситуации	Факторы		
	1	2	3
1	0,233	**0,769**	–0,047
2	–0,112	**0,800**	0,024
3	0,461	**0,579**	0,223
4	**0,578**	0,271	0,366
5	**0,709**	–0,098	–0,042
6	0,025	0,133	**0,811**
7	**0,854**	0,111	0,038
8	**0,557**	0,168	0,147
9	0,148	–0,102	**0,822**

Эти результаты допускают вполне ясную содержательную интерпретацию. Формальные отношения, требуемые школой, затрагивают одну сторону социального интеллекта, в то время как неформальные, устанавливаемые с близкими людьми, обращаются к другой его стороне.

Следовательно, наиболее адекватным в рамках данного теста является употребление общей оценки социального интеллекта, а также отдельно шкал социального интеллекта в формальной (школьной) и неформальной (отношения в семье и с друзьями) сферах. Социальный интеллект оказывается целостным образованием, в котором способ-

ности к взаимодействию в одной сфере связаны со способностями к взаимодействию в другой.

Гендерные и возрастные различия

Сравнение данных по 10-му и 11-му классам с помощью *t*-критерия Стьюдента не выявило значимых различий ни по общему показателю теста, ни по одной из шкал. В то же время результаты девочек оказались значимо выше, чем результаты мальчиков, по общему баллу и по двум шкалам из трех (учителя и родители). Таким образом, в очередной раз получено свидетельство преимущества женщин в сфере социального интеллекта.

Показатели социального интеллекта и академическая успеваемость

Мы произвели оценку того, как социальный интеллект школьников, измеренный при помощи созданного нами теста, связан с их популярностью у сверстников и с академической успеваемостью. Хотя репутацией самого надежного предиктора школьных оценок пользуются тесты общего интеллекта, все же можно предположить наличие связи успеваемости с социальным интеллектом. Социальный интеллект позволяет школьнику более грамотно строить отношения с учителями, а в отметках наверняка присутствует не только объективный компонент (оценка знаний, умений и навыков), но и субъективный (симпатии учителя). Однако если связь социального интеллекта с успеваемостью будет обнаружена, можно будет предположить и другой путь – возможные корреляции общего интеллекта как с успеваемостью, так и с социальным интеллектом, которые приведут к корреляции двух последних между собой. В нашем исследовании мы постарались развести эти возможные объяснения. Что же касается популярности среди сверстников, то здесь можно было бы ожидать большую предсказательную силу социального интеллекта по сравнению с общим.

Для всей выборки протестированных школьников нами были собраны итоговые оценки по всем учебным предметам. Корреляции усредненных оценок со шкалами теста приведены в таблице 3.

Таблица 3

Корреляции шкал теста практического интеллекта с усредненными оценками для учеников 10-го и 11-го классов

	Шкала теста			
Класс	Учителя	Сверстники	Родители	Общая
10-й	0,14	0,0	0,39	0,30
11-й	0,62	0,40	0,61	0,66
10-й и 11-й	0,43	0,30	0,54	0,57

Из данных, представленных в таблице 3, следует ряд выводов.

Во-первых, очевидна достаточна высокая связь социального интеллекта с академической успеваемостью. Корреляция общего балла по всей выборке с оценками составляет 0,57. Если учесть, что корреляция общего интеллекта со школьными оценками бывает обычно в районе 0,5–0,6, то можно констатировать, что социальный интеллект как предиктор школьной успеваемости не уступает общему интеллекту. Правда, в исследовании не проводился контроль по общему интеллекту с высчитыванием частичных корреляций, поэтому вероятно, что с академической успеваемостью в значительной мере связана общая дисперсия социального и общего (или вербального) интеллекта.

Во-вторых, корреляция наблюдается по всем шкалам. В то же время корреляция по шкалам взаимоотношений с учителями и родителями существенно выше, чем по шкале отношений со сверстниками. Шкалы отношений со взрослыми сближаются между собой и оказываются более мощным предиктором школьных отметок, чем отношения со сверстниками.

В-третьих, обращают на себя внимание более высокие показатели у 11-классников. Уровень корреляций общего балла по тесту с успеваемостью составляет 0,66, что несколько выше обычных корреляций общего интеллекта с успеваемостью. Вероятно, эти результаты обусловлены тем, что высокие показатели успеваемости являются практически более важным делом в 11-м классе, и в этих условиях социальный интеллект проявляет себя в большей степени.

Социальный интеллект и популярность школьников в среде сверстников

Для того чтобы выяснить, как социальный интеллект связан с популярностью школьника среди его сверстников, нами на протестированной выборке была проведена социометрия.

Испытуемым были розданы бланки с предложением указать в одном столбике фамилии тех соучеников, с которыми они хотели бы совместно провести досуг, в другом – тех, с кем не хотели бы. Положительные и отрицательные выборы суммировались с соответствующим знаком, и получались индексы социометрического статуса.

В таблице 4 приведены корреляции различных шкал социального интеллекта с индексами социометрии для 10-го и 11-го классов.

Как видно из таблицы 4, получены достаточно существенные положительные корреляции социального интеллекта с показателями социометрии. Примечателен уровень корреляции для различных шкал теста. Шкала взаимоотношений со сверстниками, как и можно было предположить, дала в целом по выборке более высокие корреляции

Таблица 4

Корреляции социального интеллекта с показателями социометрии

	Шкала теста			
Класс	Учителя	Сверстники	Родители	Общая
10-й	0,02	0,23	0,07	0,13
11-й	0,63	0,44	0,40	0,60
10-й и 11-й	0,22	0,27	0,17	0,29

с социометрией, чем другие. В то же время в 11-м классе на первое место вышла шкала отношений с учителями. Это может объясняться как случайными флуктуациями данных, так и упоминавшимся выше обстоятельством – в 11-м классе успех в учебе является практически более важным. Следовательно, одноклассники могут больше уважать тех, кто грамотно строит отношения с учителями.

Для 11-го класса корреляции оказались более высокими, чем для 10-го. Это, по-видимому, связано с особенностями исследовавшейся выборки. 10-й класс был образован в результате слияния нескольких, поэтому ученики еще не очень хорошо узнали друг друга, и результаты социометрии могли в большей степени носить случайный характер.

Заключение

В разработанных нами тестах социального интеллекта используется наиболее существенный для жизни школьников материал – взаимоотношения со сверстниками, учителями и родителями. Были выявлены положительные корреляции социального интеллекта подростков с академической успеваемостью. Показана также связь социального интеллекта с популярностью школьников в среде сверстников.

Методика может найти широкое практическое применение в условиях современной общеобразовательной школы. Она может быть использована как для индивидуальной, так и для групповой диагностики, что существенно облегчает работу школьному психологу, так как он может самостоятельно выбрать наиболее адекватный способ ее применения в зависимости от конкретно поставленной им задачи. Тест является хорошим диагностическим инструментом в тех ситуациях, когда психологу необходимо быстро составить целостное впечатление о личности младшего школьника, которое включает не только интеллектуальные, но и социальные навыки ребенка. К сожалению, часто причиной неуспеваемости является не интеллектуальная неспособность ребенка усваивать знания, а неумение наладить отношения с учителем и/или одноклассниками. Но если вовремя обратить внимание на дефицит в сфере социального интеллекта, его

можно компенсировать и скорректировать до того, как это приведет к негативным последствиям, которые могут проявиться и в гораздо более позднем возрасте.

Следует отметить, что система подсчета баллов, которую мы применили, не очень удобна для быстрой обработки результатов вручную. Итоговый балл, как отмечалось выше, высчитывается как корреляция между оценками тестируемого и экспертными оценками. Следовательно, для использования на практике оптимальной является компьютерная форма теста.

Литература

Люсин Д. В., Михеева Н. Д. Психометрический анализ русской версии теста на социальный интеллект Дж. Гилфорда М. О'Салливена // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 119–128.

Стернберг Р. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.

Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

Ушаков Д. В., Ивановская А. Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 161–175.

Приложение 1
Примеры заданий теста социального интеллекта старшеклассников

Инструкция: Вашему вниманию предлагаются различные реальные ситуации и в каждой из них ряд вариантов ответов, как можно справиться с этой ситуацией. Напишите свою фамилию, имя, класс на верхней строке бланка ответов. Посмотрите варианты ответов и оцените их по семибалльной шкале. Напротив каждого варианта ответа на листе для оценок обведите соответствующий балл в кружок. Необходимо, чтобы вы оценили каждый вариант ответа. Единицу нужно поставить за наихудший вариант разрешения ситуации, а семерку – за вариант, который, по вашему мнению, мог быть наилучшим решением в данной ситуации. Промежуточные оценки ответов (2–6) дают вам возможность выразить менее однозначное отношение к каждому из вариантов решений. Вполне возможно, что ваше личное поведение в этой ситуации не будет соответствовать этому поведению. Вы можете заключить, что ни один из ответов вам не нравится, или можете решить, что многие варианты достаточно правильны и поставить несколько одинаковых оценок.

А. Отношения с учителями

I Во время урока новый учитель допустил грубость и хамство в отношении вас. Ваши действия?

1. Не обращу внимания.
2. Отвечу ему в том же тоне.
3. Сказав: «Да, возможно, я не прав», тем не менее попрошу учителя больше никогда не разговаривать со мной в таком тоне.
4. Подойду после урока за объяснениями.
5. Соберу вещи и спокойно покину класс. В следующий раз приду на урок и постараюсь не возобновлять конфликт.
6. Соберу вещи и выйду из класса, хлопнув дверью. Для себя решу, что пока учитель не извинится, его уроки посещать не буду.
7. Сделаю вид, что ничего не произошло, но затаю обиду и при случае постараюсь причинить неприятность.
8. Расскажу родителям и попрошу их помощи в разрешении этого конфликта.
9. Пожалуюсь классному руководителю или директору школы.
10. Досижу до конца урока, а в дальнейшем уроки этого учителя посещать не буду. Возможно, буду заниматься самостоятельно дома или с репетитором.
11. Попрошу совета у соседа по парте и поступлю, как он посоветует.

II Учитель истории предложил вам подготовить доклад на тему: «Александр Невский на Куликовом поле». А вам хорошо известно, что Александр Невский никакого отношения к Куликову полю не имеет, так как Куликовская битва связана с именем Дмитрия Донского. За то короткое время, что он преподает у вас, вы еще недостаточно узнали его характер и вам трудно предсказать его реакцию на ваше замечание. Как вы поступите в этом случае?

1. Подниму руку и укажу на допущенную ошибку.
2. Подниму руку, извинюсь и вежливо укажу на допущенную, по моему мнению, ошибку.
3. Промолчу, заметив ошибку.
4. Довольно громко шепотом скажу об этом соседу по парте в надежде, что это услышит учитель.
5. На перемене подойду к учителю и в мягкой форме скажу о допущенной ошибке.
6. Во время урока передам записку учителю, в которой укажу на ошибку.

7 Поправлю учителя и укажу на ошибку только в том случае, если мне придется отвечать именно по той теме, по которой была допущена ошибка.
8 Подготовлю доклад на заданную тему. Подойду к заданию творчески, рассказав о победах русских войск в Невской битве во главе с князем Александром Ярославичем и о Куликовской битве во главе с Дмитрием Донским. Попробую выразить свои философские мысли о том, что без победы Александра Невского в 1240 г. не было бы, возможно, и победы русских войск на Куликовом поле.

III Вы заметили, что в последнее время молодой учитель/учительница проявляет к вам повышенный интерес. В конце учебного дня он/она предложил(а) вам дополнительно позаниматься у него/нее дома. От своих друзей вы узнали о двух аналогичных ситуациях, и понимаете, что и в этом случае речь идет не о каких-либо занятиях. Как вы поступите в данной ситуации, если учесть, что учитель вам несимпатичен?

1 Расскажу об этом своей лучшей подруге/другу, попрошу совета и поступлю, как она/он посоветует.
2 Приму предложение, так как знаю, что от него зависят мои успехи в учебе.
3 Расскажу об этом родителям и посоветуюсь с ними, как поступить в этой ситуации.
4 Пожалуюсь классному руководителю или директору школы.
5 Скажу, что смогу зайти на 10 минут.
6 Скажу, что уже занимаюсь с репетитором по этому предмету.
7 Скажу, что приду с другом, которому тоже нужна помощь по этому предмету.
8 Скажу, что мама меня не отпустит.
9 Скажу учителю, что знаю от своих друзей о двух аналогичных ситуациях и что не собираюсь идти к нему домой.
10 Поблагодарю за проявленную заботу и скажу, что приду на дополнительные занятия к нему домой, но только в сопровождении мамы или папы.

В. Отношения между сверстниками

IV Компания «Лукойл» организовала в вашей школе олимпиаду по химии. Победитель олимпиады получает право бесплатного пятилетнего образования в Кембридже. Ваш(а) друг/подруга, который/ая всегда отличался/ась блестящими знаниями по химии, решил(а) за вас две самые сложные задачи, а сам(а) допустил(а) описку в ответе. В результате победителем конкурса стали вы, а ваш(а) друг/

подруга, который/ая был(а) уверен(а) в победе, занял(а) второе место. Решение комиссии окончательно и пересмотру не подлежит. Ситуация такова, что только вы можете поехать на учебу в Кембридж. Как вы видите ваши дальнейшие отношения с подругой?

1 Все приму как есть, продолжу общаться с другом/подругой, но тему олимпиады поднимать не буду.
2 Поговорю со своим другом / своей подругой, поблагодарю его/ее за помощь и извинюсь перед ним/ней.
3 Расскажу своим родителям о сложившейся ситуации, ничего не утаивая, попрошу их совета.
4 Поблагодарю друга/подругу и объясню ему/ей, что, помогая мне, он/она уже допускал(а) мысль, что победителем в этом конкурсе могу быть я. Скажу, что ценю его/ее благородный поступок и считаю, что он/она сам(а) сделал(а) такой выбор и обижаться в этом случае может только на себя.
5 Не объясняясь с другом/подругой, полностью прекращу общение с ним/ней.
6 Попытаюсь объяснить другу/подруге, что решение комиссии справедливо и что химию я знаю лучше, чем он/она, несмотря на его/ее помощь.
7 По прибытии в Кембридж обязательно напишу письмо другу (подруге), в котором выражу ему/ей благодарность за помощь по химии.

V В начале недели вы договорились с другом/подругой пойти в субботу на ночную дискотеку. Но за два часа до назначенного времени вы отказываетесь от приглашения и на дискотеку не идете. Друг/подруга пытается вас уговорить, высказывает претензии в оскорбительной форме, что приводит к ссоре. Как в дальнейшем будут складываться ваши отношения?

1 Пойму его/ее состояние и буду общаться с ним/ней, как и прежде.
2 Постараюсь его/ее простить, но общение сведу к минимуму.
3 Прекращу общение до тех пор, пока друг/подруга не извинится.
4 Высказанные оскорбления не забуду, простить не смогу и общение прекращу.
5 При удобном случае обязательно оскорблю и обижу его/ее, чтобы он/она понял(а), как мне было обидно, и впредь этого не допускал(а).
6 Извинюсь, что подвел(а) его/ее и пообещаю исправиться.
7 Попрошу совета у родителей и поступлю так, как они посоветуют.

8 Не буду общаться с другом/подругой до тех пор, пока он/она первый/ая не проявит инициативу.
9 Постараюсь найти побольше причин для него/нее, чтобы он/она сам(а) перехотел(а) идти на дискотеку.

VI На одной из вечеринок один из ваших друзей-одноклассников предложил всем попробовать новое наркотическое вещество. Большинство присутствующих на вечеринке ваших друзей согласились попробовать ради интереса. Какова будет ваша реакция на предложение, если учесть, что вы категорически не хотите этого делать?

1 Откажусь без объяснения причины. Останусь на вечеринке и буду наблюдать за действием наркотика на тех одноклассников, которые его попробовали.
2 Останусь на вечеринке, но откажусь от принятия наркотика, приведя убедительные доводы.
3 Откажусь и постараюсь отговорить своих друзей не пробовать наркотическое вещество ни при каких обстоятельствах.
4 Откажусь и сразу же покину вечеринку, не предупреждая никого об этом. О сделанном предложении своего одноклассника никому не расскажу.
5 Откажусь. О сделанном предложении попробовать наркотики обязательно расскажу соответствующим правовым органам.
6 Соглашусь на уговоры, чтобы не чувствовать себя белой вороной.
7 Соглашусь на уговоры, но только после того, как увижу действие наркотика на своих друзей, которые его уже попробовали.
8 Откажусь и доведу этот факт до сведения родителей моего приятеля, который предложил попробовать наркотик.

С. Отношение родитель-ученик

VII Ваши родители категорически запрещают вам заниматься в секции, которая вам интересна. Они считают, что внешкольные занятия мешают вашему образованию (даже если вы хорошо учитесь). Ваши действия?

1 Постараюсь продолжить внешкольные занятия на основе соглашения с родителями: улучшить успеваемость по всем или отдельным предметам, обязуясь не получать тройки (двойки) либо четверки.
2 Продолжу посещение внешкольных занятий, игнорируя мнение родителей.

3 Продолжу посещение внешкольных занятий путем обмана родителей: сообщу им, что стал(а) посещать кружок иного профиля, который определенно нравится родителям.
4 Подчинюсь требованиям родителей. Полностью полагаюсь на их жизненный опыт. Думаю, что родители правы и что они желают только лучшего для меня.
5 Подчинюсь требованиям родителей, но буду считать, что их требования несправедливы и обязательно им скажу об этом.
6 Поставлю ультиматум родителям: либо продолжаю занятия, либо ухожу из дома, прекращаю учебу в школе, объявляю голодовку и т. д.
7 Буду посещать секцию, но попытаюсь обязательно убедить своих родителей в правильности своего выбора, предложив им веские аргументы «за».

VIII Ваши родители не разрешают вам дружить с мальчиком/девочкой, с которым вам интересно, так как он/она, по их мнению, из плохой компании. Они категорически настаивают на полном прекращении любого рода общения. Ваше отношение к ситуации?

1 Полностью подчинюсь желанию родителей и прекращу общение.
2 Продолжу дружить втайне от родителей.
3 Продолжу дружить открыто. На запреты родителей не буду обращать внимание.
4 Попытаюсь изменить мнение родителей о своем друге/подруге, объясняя им, почему он/она мне интересен/на.
5 Буду рассказывать своему/ей другу/подруге, какими обманными путями можно изменить мнение моих родителей о нем/ней.
6 Постараюсь реально изменить поведение друга/подруги в лучшую сторону и в соответствии с теми требованиями, которые предъявляют мои родители к моим друзьям.
7 Стану реже встречаться с другом/подругой, а потом и вовсе прекращу общение.
8 Прислушаюсь к мнению родителей и сокращу общение до минимума.
9 Общаться сразу не прекращу, но ближе присмотрюсь к другу/подруге.

IX Находясь в своей комнате, вы поднимаете трубку параллельного телефона и, не желая того, слышите разговор папы с женщиной. Суть разговора такова, что позвонившая женщина спрашивает вашего папу о том, когда он разведется, и когда они наконец-то оформят

законно свои отношения. Из услышанного разговора вы понимаете, что папа изменяет маме. Ваши действия?

1 Затаюсь и буду сохранять молчание.
2 Обязательно расскажу об этом маме.
3 Переговорю с папой и постараюсь получить объяснение.
4 Постараюсь в дальнейшем организовать слежку за папой, чтобы утвердиться или полностью рассеять свои подозрения.
5 Посоветуюсь с лучшим другом или подругой, что мне делать в этой ситуации, и поступлю, как он или она посоветует.
6 Буду шантажировать папу и извлекать для себя выгоды.
7 Постараюсь создавать такие ситуации, когда папа и мама должны быть чаще вместе.
8 Постараюсь найти женщину, которая пытается развести моих родителей, поговорить и убедить оставить в покое мою семью.
9 Переговорю с папой. Расскажу ему, что подозреваю его в измене и объявлю ему бойкот.
10 Расскажу об услышанном разговоре бабушкам и дедушкам. И с их помощью попытаюсь сохранить семью.

Приложение 2
Тест социального интеллекта младших школьников

Инструкция (для детей): Сейчас вам будут предложены несколько ситуаций, которые могут произойти с вами дома, в школе, во дворе. Нужно внимательно прочитать описание каждой ситуации и то, как некоторые девочки поступили в этой ситуации. Вам нужно выбрать ту девочку, которая, на ваш взгляд, поступила правильнее всех (после этого выбранный ответ убирается и предлагается повторить операцию с оставшимися ответами).

Учитель поставил тебе за диктант более низкую оценку, чем ты рассчитывал, так как он неправильно воспринял букву в слове, которое написано тобой без ошибок. Оценка может повлиять на четвертную, тебе очень хотелось бы ее исправить. Как тут поступить?

Лена рассказала маме, как несправедливо учитель ставит оценки, и попросила ее разобраться с ним.

Катя подошла к учителю со своей работой и вежливо объяснила, какую именно букву она имела в виду.

Даша на перемене громко возмущалась и жаловалась на несправедливость одноклассникам – возможно, учитель обратит внимание на происходящее и пересмотрит свою оценку.

Настя попросила подругу в классе заступиться за нее перед учителем.

Света промолчала, хотя и очень обидно за оценку.

Учитель забыл ручку и попросил твою, чтобы заполнить классный журнал. У тебя как раз была с собой новая очень красивая ручка, у которой чернила с клубничным запахом. Ты долго мечтал именно о такой. Но после урока ты забыл забрать ее. На следующий день учитель ничего не говорит о ручке. Как тут поступить?

Оля решила не спрашивать про ручку у учителя, а постараться уговорить маму купить новую.

Марина решила подождать, пока учитель вспомнит сам. Если этого не произойдет через несколько дней, попробовать напомнить ему о ручке.

Вера решила на следующий же день напомнить, что учитель брал ручку, и сказать, что она бы не спрашивала, но она была любимой ручкой и ей очень хочется ее вернуть.

Маша решила сказать родителям, чтобы они забрали ручку, когда придут на родительское собрание.

Галя решила ничего не предпринимать. Но в случае, если увидит, что ручка лежит на столе у учителя, а его нет рядом, просто подойти и забрать ее.

Твой друг давно мечтал принять участие в конкурсе рисунков. Он долго готовился и наконец пригласил тебя к себе домой оценить работу перед отправлением ее на конкурс. Рисунок тебе совершенно не понравился. Что сказать другу?

Саша сказала, что у него еще много времени, и он успеет нарисовать еще один рисунок и потом можно выбрать тот, что получится красивее.

Лариса отговорила от участия, чтобы ему не пришлось разочаровываться.

Ира высказала открыто свое мнение, но при этом особо подчеркнула, что жюри может думать иначе.

Аня скрыла то, что рисунок ей не нравиться, и до конца изо всех сил поддерживала друга.

Наташа сказала, что сама не поймет, нравится ей рисунок или нет.

Вы с классом отправились на экскурсию на автобусе. С тобой захотели сесть сразу два твоих друга. Тебе дороги они оба, ты не хочешь никого обижать. Как тут поступить?

Вика села вместе с одним из них, а перед другим просто извинится.

Таня сказала, чтобы они сели вместе, а себе нашла другую пару.

Полина сказала, что ей все равно с кем ехать, поэтому пусть они между собой решат, кто поедет с ней.

Лиза договорилась, что туда она поедет с одним из них, а обратно с другим.

Инна решила сесть так, чтобы третий сидел недалеко, и все могли общаться.

Наконец-то наступили первые теплые деньки. Пригрело солнышко. Но твоя мама считает, что еще не время ходить без шапки, а тебе она так надоела за зиму. Как тут поступить?

Лера согласилась с мамой, надела шапку, а выйдя на улицу, просто сняла ее и спрятала в карман.

Алена решила объяснить маме, что уже совсем не холодно, что ей жарко в шапке. Сказать, что уже никто не ходит в шапках. Но если мама не согласится – все же одеть шапку.

Варя решила сказать, что раз они с папой ходят без шапок, значит и ей можно, и наотрез отказаться надевать шапку.

Соня сказала, что наденет капюшон вместо шапки.

Надя согласилась надеть шапку, но с условием, что за это мама купит ей что-нибудь из сладкого.

Твой папа обещал вечером после работы научить тебя и твоего друга конструировать поделки. Он пришел на 2 часа позже, чем вы договаривались, очень уставший и просит перенести занятия на другой день. Как тут поступить?

Тоня обиделась на папу за то, что он не сдержал своего слова, и не разговаривала с ним весь вечер.

Алина поняла папу, попросила у друга прощения за то, что так получилось, и предложила всем вместе назначить новый день, когда все будут свободны, чтобы как следует позаниматься.

Тамара сказала папе, что они и так прождали его целый вечер, так что пусть он держит свое обещание.

Люда обиделась на папу, но вида не подала.

Ксюша обиделась и сказала, что теперь и вовсе не хочет ничему у него учиться.

СПИСОК АВТОРОВ

Андреева Ирина Николаевна – Полоцкий государственный университет

Барабанщиков Владимир Александрович – Институт психологии Российской академии наук

Белова Софья Сергеевна – Институт психологии Российской академии наук; Московский городской психолого-педагогический университет

Белоконь Ольга Владимировна – Шадринский Государственный педагогический институт

Валуева Екатерина Александровна – Институт психологии Российской академии наук; Московский городской психолого-педагогический университет

Ветрова Ирина Игоревна – Институт психологии Российской академии наук

Гулевич Ольга Александровна – Российский государственный гуманитарный университет

Деревянко Светлана Петровна – Черниговский государственный педагогический университет им. Т. Г. Шевченко

Едренкин Илья Владимирович – Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Измайлов Чингиз Абильфазович – Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Лабунская Вера Александровна – Южный федеральный университет

Люсин Дмитрий Владимирович – Институт психологии Российской академии наук; Российский государственный гуманитарный университет

Михеева Наталья Дмитриевна – Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова

Овсянникова Виктория Владимировна – Российский государственный гуманитарный университет; Московский городской психолого-педагогический университет

Орёл Екатерина Алексеевна – Высшая школа экономики
Прихидько Алена Игоревна – Российский государственный гуманитарный университет
Сергиенко Елена Алексеевна – Институт психологии Российской академии наук
Сирота Елена Львовна – Центр лечебной педагогики
Сысоева Татьяна Анатольевна – Российский государственный гуманитарный университет
Тихомирова Татьяна Николаевна – Институт психологии Российской академии наук
Ушаков Дмитрий Викторович – Институт психологии Российской академии наук
Шехтер Евгения Дмитриевна – Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Шехтер Мария Леонидовна – Академия социального управления

Научное издание

Серия
«Интеграция академической и университетской психологии»

СОЦИАЛЬНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ
От процессов к измерениям

Редактор – *И. В. Клочкова*
Оригинал-макет и верстка – *С. С. Фёдоров*
Корректор – *О. В. Шапошникова*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01
Издательство «Институт психологии РАН»
129366, Москва, ул. Ярославская, 13
Тел.: (495) 682-51-29
E-mail: rio@psychol.ras.ru
www.ipras.ru

Сдано в набор 01.08.09. Подписано в печать 12.09.09
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная
Гарнитура ITC Charter. Усл. печ. л. 22. Уч.-изд. л. 19,7
Тираж 800 экз. Заказ .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Новые информационные технологии и системы Вектор–ТиС»
603022, Нижний Новгород, Окский объезд, 2

Книги издательства Института психологии РАН

2009

Познание и общение: Теория, эксперимент, практика / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 235 с.

Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.

Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.

Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 448 с.

Психологические исследования: Вып. 4 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)

Макропсихология современного российского общества / Под редакцией А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Психология социальных явлений)

Митькин А. А. Пути психологического поиска. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Достижения в психологии)

Психология сегодня: теория, образование и практика / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 688 с.

2008

Барабанщиков В. А., Белопольский В. И. Стабильность видимого мира. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 300 с.

Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.

Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.

Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.

Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 352 с.

Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 2 / Под ред. В. Д. Соловьева, Т. В. Черниговской. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 320 с. (Когнитивные исследования)

Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с. (Труды Института психологии РАН)